الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر ـ بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية

الرقم التسلسلي: ....

رقم التسجيل:........................

عنوان المذكرة

سياسات التعليم العالي في الجزائر

ـ دراسة ميدانية في بعض جامعات الشرق الجزائري ـ

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في: علم الإجتماع
تخصص: علم إجتماع التربية

إعداد الطالب:
حسان بن اسباع

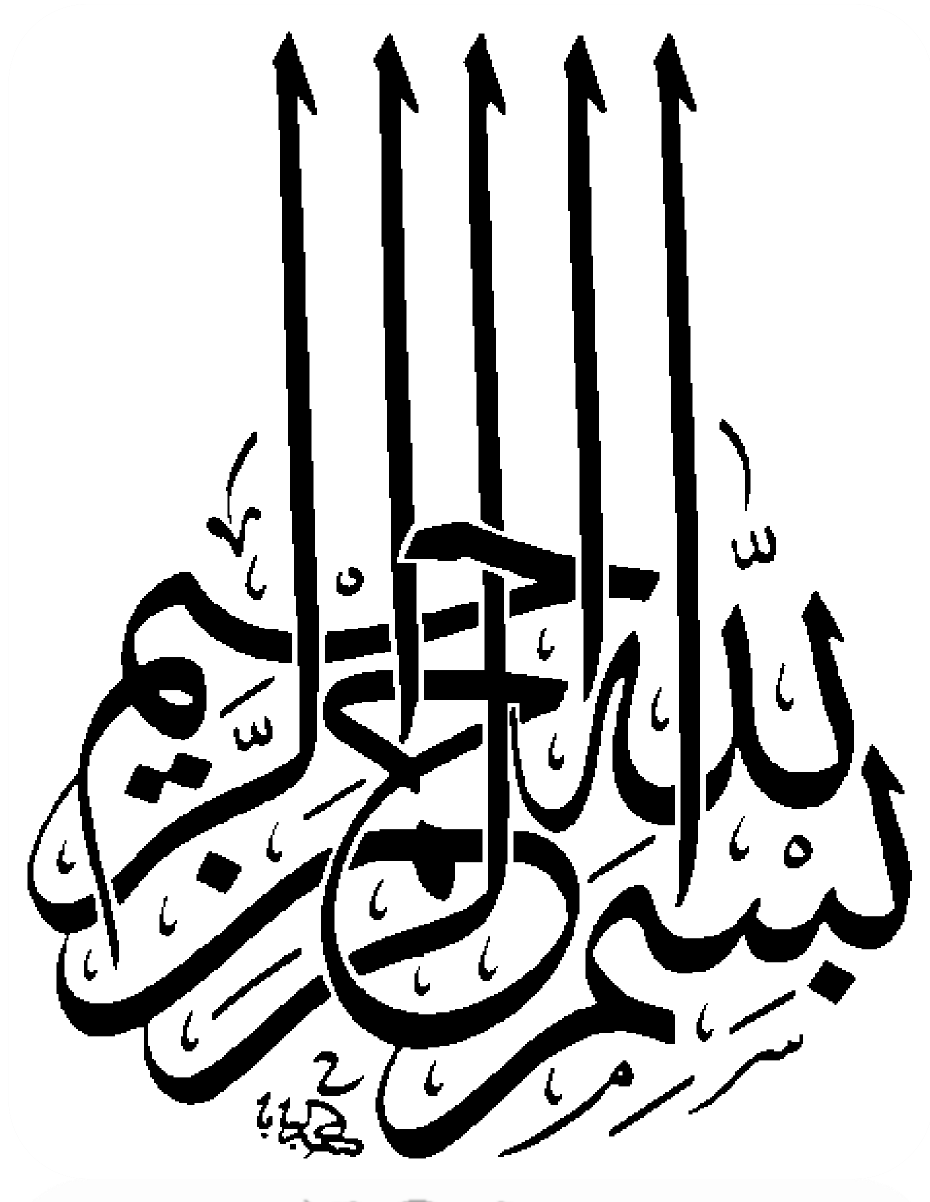
إشراف الأستاذ:
أ.د. حسان الجيلاني

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د. الطاهر إبراهيمي	أستاذ التعليم العالي	محمد خيضر ـ بسكرة	رئيسا
أ.د. حسان الجيلاني	أستاذ التعليم العالي	محمد خيضر ـ بسكرة	مشرفا ومقررا
د. العقبي الأزهر	أستاذ محاضر ـ أ	محمد خيضر ـ بسكرة	عضوا مناقشا
د. عمر أوذاينية	أستاذ محاضر ـ أ	محمد خيضر ـ بسكرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية

2014/2013





شكر وتقدير

الحمد والشكر لله على فضله وتوفيقه لي لإتمام هذا العمل.

ثم فإنه يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل وأتم العرفان لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور: حسان الجيلاني على قبوله الإشراف على هذا العمل، وعلى ما بذله من جهد من خلال ملاحظاته القيمة ومتابعته وصبره وحلمه إلى غاية إنهائه فله مني كل العرفان والتقدير.

كما يشرفني أيضا أن أتقدم إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل على قبولهم مناقشة هذا العمل.

والشكر موصول كذلك إلى كل الأستاذة والإداريين في قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد خيضر ببسكرة، الذين لم يبخلوا علينا بالمساعدة والنصح.

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور: لوشن حسين (الأستاذ في قسم العلوم الاجتماعية بجامعة باتنة) الذي رافقني منذ بداية دراستي الجامعية و لم يبخل علي بنصائحه الثمينة.

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان إلى كل أساتذتي الكرام الذين تتلمذت على أيديهم، وكل من ساعدني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل.

إهــــداء

إلى والدي الكريمين أطال الله في عمرهما وأمدهما بالصحة والعافية

إلى زوجتي الغالية الصبورة المعطاءة

إلى أبنائـــــي: بشرى أسماء، محمد عبد الجليل ،أحمد إدريس

إلى إخوتي وأخواتي

إلى كل زملائي وأصدقائي الذين لم يبخلوا علي بالنصيحة والعون

أهدي هذا العمل المتواضع.

حســـان

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة

تعد مرحلة التعليم العالي قمة الهرم التعليمي التي من خلالها يتم إعداد الثروة البشرية المتحكمة في مختلف المقومات المعرفية والمهارية خدمة للمجتمع وتحقيقا لتقدمه وتطوره، لذلك فإن طبيعة نظام التعليم العالي كنسق اجتماعي، وتنظيم أكاديمي تتحد في ضوء نوعية أهدافه العامة، التي وضعت من أجل رسم سياساته التعليمية في المجتمع، كما تعبر تلك الأهداف على نوعية العلاقة المتبادلة بينه وبين مختلف الأنساق الأخرى للمجتمع.

وفي ظل تسارع التغيرات الجوهرية والعميقة التي مست مختلف جوانب حياة المجتمعات: سياسية، اقتصادية، اجتماعية، ثقافية...، نتيجة لما تمخضت عنه الثورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية والاتصالية المتلاحقة، والتحول في منظومة القيم العالمية، التي امتدت تأثيراتها وانعكاساتها إلى كل أقطار العالم المتقدمة منها والنامية ، فإنه أصبح من الحتمي مواكبة هذه التغيرات والتعامل مع تأثيراتها وانعكاساتها بما يتوافق ويضمن تحقيق التنمية في مختلف مناحيها وتوجهاتها.

إذن، فمصير مختلف الشعوب والمجتمعات في المرحلة الراهنة، وسبيلها إلى تحقيق التقدم يتوقفان إلى حد كبير على مدى نجاعة سياساتها التعليمية وفعالية استراتيجياتها التربوية، والأكيد أن السياسة التعليمية عموما وسياسة التعليم العالي على وجه الخصوص، تمثل الأداة الأساسية لتنمية المجتمع وتحديث بنياته، عبر تنمية قدرات الأفراد ومهاراتهم المعرفية والأدائية وتهذيب سلوكياتهم وممارساتهم.

ونظرا لأهمية موضوع السياسات التعليمية الذي يعتبر مناط النقاشات الأكاديمية والسياسية والمجتمعية، فإن هذه الدراسة تسعى إلى محاولة مقاربة هذا الموضوع وفق رؤية تعتمد على الشمولية، مستعينة بالتحليل النقدي لمختلف الإشكالات التي واجهها ويواجهها قطاع التعليم العالي في الجزائر، وذلك من خلال التركيز على الجانبين النظري والميداني، ومن هذا المنطلق فإن هذه الدراسة وبغرض تحقيق هذه الأهداف جاءت مقسمة إلى ستة فصول، حيث تناول الفصل الأول الإطار التصوري لموضوع الدراسة، من خلال تحديد موضوع الدراسة وما يرتبط به من أهمية ومبررات، أما الفصل الثاني فقد تم التطرق من خلاله إلى مختلف المداخل النظرية في الفكر السوسيولوجي التي تناولت نظام التعليم العالي وخاصة ما يتعلق بسياسته بشيء من التفصيل،

وذلك للاعتقاد بأن التأصيل النظري لابد منه لتأطير الدراسة وفق منطق منهجي علمي صحيح، بينما تناول الفصل الثالث تطور سياسات التعليم العالي في الجزائر وذلك من خلال التطرق إلى أهم المبادئ والتوجهات التي سادت مختلف مراحله، مبتدءا بمدخل حول ماهية السياسة التعليمية، ويأتي الفصل الرابع ليتناول واقع التعليم العالي بمحاولة تشخيص وتحديد أهم المعوقات والاختلالات التي تعتريه، والوقوف أيضا على تطبيق الإصلاح الأخير باعتماد نظام (LMD).

أما الفصل الخامس فقد تم من خلاله تناول إجراءات الدراسة الميدانية، والتعريف بمجالات الدراسة المكانية والزمنية والبشرية، والتعريف بالمنهج المتبع والأدوات المستخدمة في جمع البيانات.

وفي الفصل الأخير تم عرض وتحليل المعطيات والبيانات الميدانية وتحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها وهذا بهدف الإجابة على تساؤلات الدراسة.

الفصل الأول

موضـــوع الدراسة

أولا:تحديد موضوع الدراسة

ثانيا: أهمية وأسباب اختيار موضوع الدراسة

ثالثا: مفاهيم الدراسة

رابعا: أهداف الدراسة

خامسا: تساؤلات الدراسة

سادسا: الدراسات المشابهة

أولا: تحديد موضوع الدراسة

الوظيفة التي يؤديها نظام التعليم العالي في أي مجتمع، تستوجب أن ينخرط وبشكل فعال مع بقية الأنساق الإجتماعية، في سياق تكاملي تبادلي منتج معرفيا وماديا، وهذا بهدف تجسيد الفلسفة المجتمعية المرتبطة بتحقيق التطلعات والأهداف التي يتبناها المجتمع في مختلف المجالات الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية والثقافية... .

والمؤكد أن قيمة وأهمية هذه الوظيفة، تقترن بما يتوفر لنظام التعليم العالي من مستلزمات وشروط النجاح، حتى يؤدي دوره الريادي في بناء الإنسان المؤهل من الناحية المعرفية والمهارية، وتزويده بالوعي اللازم تجاه القضايا والرهانات التي يطرحها مجتمعه، ودمجه بشكل فعال في مسيرة التنمية، وحمله على التشبع بالروح النقدية والروح العلمية والكفاءة، والدافعية المطلوبة نحو المبادرة والإبداع، حتى يسهم على نحو إيجابي وملموس في تنمية وتطوير المجتمع، انطلاقا من الإرتقاء والتطوير الذاتي.

إن التطور الذي تسعى إليه المجتمعات في ظل التحديات الداخلية التي تفرضها احتياجات التنمية، والخارجية المرتبطة بالنظام العالمي الجديد الذي فرض تحولا عميقا في مختلف المجالات: الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية... ، أصبح محل جدل ونقاش أكاديمي وسياسي ومجتمعي حول الوضعية التطورية والتنموية، ومسارها وموقعها ضمن الخضم الهائل من التغيرات الحاصلة محليا وإقليميا وعالميا.

وباعتبار قطاع التعليم العالي الركيزة الأساسية في دفع دواليب التنمية والتطور، فإن استشعار أهمية هذه الوظيفة، تطلبت وبصفة جدية من كل المجتمعات المتخلفة والمتقدمة على حد سواء، أن تجعل الأنظمة التعليمية ضمن الإنشغالات الرئيسية لدى جميع الفئات، وبخاصة لدى صناع القرار والقادة، وذلك ما يبرز من خلال احتلال قضية التعليم الصدارة في الخطاب السياسي، لذلك فإن حرص الرؤساء والحكومات خاصة في البلدان المتطورة على أهمية تطوير وتجديد الأنظمة التعليمية، جعل هذه المسألة من الأولويات الأساسية في البرامج التنموية التي تهدف إلى بناء وتطوير مجتمعاتهم وقد تجلى ذلك، على سبيل المثال، في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال اللجنة الرئاسية التي شكلها الرئيس الأمريكي "رونالد ريغن" في بداية عهده، والتي أصدرت توصياتها في التقرير الشهير

" **أمة في خطر**" الصادر عام 1983م، وعلى أساس هذا التقرير تم مراجعة النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية، وإعادة هيكلته من حيث الأهداف والمضمون والوسائل[1].

إن استشعار الخطورة ينم عن الوعي التام لدى المجتمعات المتقدمة بأولوية الاهتمام بقطاع التعليم لما له من تأثير مباشر وغير مباشر آني ومستقبلي على المسار التطوري لها، لذلك فإنها عملت على وضع.... سياسات تعليمية وتكيفيها وفق الحاجة والمستجدات والثورات العلمية التي تحدث، لذا فالإصلاح يكون دائما بهذه البلدان في الوقت المناسب، وذلك تفاديا للتأخر الذي قد ينجر عنه تخلف في مجالات علمية وتكنولوجية كفيلة بتجسيد التنمية المنشودة[2].

لذا فإن النظام التعليمي الذي يستطيع أن يحقق أهدافه هو الذي يراعي ويساير دائما كل التغيرات التي تطرأ داخل المجتمع، وحتى خارجه، وهو الذي يستجيب أيضا وباستمرار لحاجات المجتمع الفعلية وتطلعاته المتنامية.[3]

لكن في المجتمعات المتخلفة والعربية منها، لا تزال السياسات التعليمية تتخبط في متاهات الإيديولوجيات والمعوقات الواقعية، التي تجعلها بعيدة كل البعد عن استيفاء مقاييس السياسات التعليمية النموذجية.

فوفقا لتقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المعد من قبل البنك الدولي عام 2007 المعنون بــ"**الطريق غير المسلوك**" – إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا:"إنه حتى ولو كانت الاستثمارات في التعليم قد حققت النتائج المتوقعة بالنسبة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، فإن المنطقة لا تزال بحاجة إلى إعادة تشكيل الأنظمة التعليمية لكي تتصدى لعدد من التحديات الجديدة، فتطور التعليم يخلق عادة تحديات جديدة في أعقابه بصورة جوهرية، السؤال الذي تواجهه السلطات التعليمية في كثير من بلدان المنطقة هو: ماذا نفعل الآن بعد أن حققنا تقريبا هدف التعليم للجميع في مرحلة التعليم الأساسي؟ إن المسار المستقبلي الذي ستسلكه

(1) نادية يوسف كمال، اتجاهات حديثة في صنع السياسة التعليمية، **مستقبل التربية العربية**، المجلد السابع، العدد 20، المركز العربي للتعليم والتنمية، المكتب الجامعي الحديث، الازرايطة –الاسكندرية- مصر، 2001، ص195

(2) محمد بوقشور، **النظام التعليمي والتنمية في الجزائر دراسة سوسيولوجية**، أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة ، 2009 /2010 ،ص09 .

(3) نفس المرجع، ص 54

هذه البلدان يجب أن يعالج ثلاث ظواهر هيكلية: الأهمية المتزايدة لاقتصاد المعرفة في عملية التنمية، والتغيرات الديموغرافية، والقيود على التمويل التي يمكن أن تحد من الجهود الرامية إلى تلبية أنواع جديدة من الطلبات من الأنظمة التعليمية[1]

فالواضح أن إدراك تفاقم مستوى التأزم والتخلف في مواكبة هذه التغيرات، والتعامل مع الإكراهات والتحديات الخارجية والداخلية، أنتج نوعا من الارتباك في تفسير ومعالجة مختلف الإشكالات المرتبطة بالتنمية في مفهومها الشمولي.

وعلى اعتبار أن قطاع التعليم العالي هو قاطرة المجتمع نحو الرقي والازدهار والرفاه بمختلف أشكاله، فإن هذا القطاع أصبح ملزما بالتفاعل مع مختلف الإشكالات المرتبطة بالقطاع في حد ذاته، وكذلك تلك المرتبطة بمحيطه المحلي والخارجي، لذلك فإن تسارع التحديات وتعقد المشكلات وتراكمها (الطلب الاجتماعي على التعليم، نوعية المخرجات، العلاقة مع البيئة المجتمعية ....) فرض نمطا من الاستجابة يتسم بغياب الموضوعية والعقلانية في مطارحة القضايا والإشكاليات التي تواجهه بشكل علمي ومنهجي ووضوح في تصور وبناء الحلول لتلك المشكلات.

هذه الوضعيات جعلت سياسة التعليم العالي في الوطن العربي، والجزائر على وجه الخصوص، تستند إلى أسس ومبادئ تتصف بالتذبذب في كثير من الحالات، بين مختلف الأطر المرجعية والتوجهات المنتهجة في صياغة وإصلاح السياسات التعليمية، بهدف إحداث نوع من التكيفات ذات الطابع المرحلي الآني، لمعالجة الإشكالات المطروحة على ساحة مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات البيئة الإجتماعية، هذا ما انعكس سلبا وبوضوح على نواتج قطاع التعليم العالي، من حيث الكفاءة والكفاية الآنية والمستقبلية في تحديث وتطوير البنيات الثقافية والاجتماعية والتربوية والاقتصادية، وكذلك الممارسات الإيجابية الفعالة على مستوى بيئة التعليم العالي أو البيئة المجتمعية ككل.

وبتتبع نشأة وتطور نظام التعليم العالي في الجزائر نجد أن سياسات التعليم العالي، ارتبطت منذ نشأة الجامعة الجزائرية –كغيرها من الجامعات في البلدان العربية والبلدان النامية التي خضعت

---

[1] البنك الدولي، **تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا "الطريق غير المسلوك – إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا"**، 2007،ص 8.

للاستعمار الغربي- بالسياسات التعليمية للبلدان الاستعمارية التي كان هدفها طمس الهوية لتلك المجتمعات، وإنتاج نخب تعمل وفق إيديولوجيتها للمحافظة على بنى إجتماعية خاضعة. فهذه السياسات كانت امتدادا لها بعد استقلال تلك الدول، وحتى محاولة تبني إصلاحات وتوجهات جديدة لتلك السياسات كان مرتبطا باستيراد نماذج جاهزة، دون تكييفها -بالقدر المطلوب- وفق الموروثات والتوجهات السوسيوحضارية لتلك المجتمعات، وتحضير الأرضية والإمكانات المادية والبشرية، والاستعدادات المعرفية لدى المنتمين للقطاع لإنجاح هذه السياسات، وهذا ما هو واقع في الجزائر، إذ أنها لا تشذ عن السياق الذي تتواجد فيه الدول العربية والدول النامية.

وارتكازا إلى هذه المعطيات السيوسيوتاريخية، بالإضافة إلى سياق التغيرات السريعة والمتلاحقة التي عرفتها مختلف أنساق المجتمع، واحتياجات التنمية تأثرا بمختلف التغيرات والثورات التي عرفها العالم في شتى المجالات: الإيديولوجية والتكنولوجية والعلمية....، وما تبعها من تحول في المنظومـــات الاقتصادية والسياسية والثقافية...، فيما يسمى العولمة، أين أصبح مفروضا على كل المجتمعات أن تنخرط في هذا النظام العالمي الجديد وفق سيادة وهيمنة الدول القوية، فارتكازا إلى ذلك تتموقع المنظومة التعليمية بكل أطوارها ومؤسساتها وخاصة منظومة التعليم العالي في مركز عمليات الإصلاح والتطوير والتجديد وذلك بهدف بلوغ:

أولا: تجديد وتطوير بيئة التعليم العالي تماشيا والتطلعات المجتمعية، وذلك بجعلها أكثر تحررا وملاءمة للنشاط العلمي والأكاديمي لإنتاج الكفاءات المؤهلة.

ثانيا: المساهمة بشكل فعال وديناميكية متجددة في تطوير مختلف الأنساق الأخرى (اجتماعية، ثقافية، اقتصادية..)، من خلال الانفتاح الإيجابي على هذه الأنساق، والعمل على ترسيخ مبدأ التبادل والتعاون لدراسة الإشكالات والظواهر، ووضع الخطط والاستراتيجيات لحلها، من خلال الدراسات الأكاديمية العلمية، المستندة إلى الوقائع الميدانية الحقيقية.

إن المتأمل وفق رؤية موضوعية لواقع التعليم العالي في الجزائر، ووضعه في سياقه التاريخي والمجتمعي، يدرك أن الكثير من الشواهد تدلل على أن هذا القطاع لا يزال يعاني من إشكالات وظواهر غير سوية، تعيق حركيته التطورية ووظيفته في المساهمة مع بقية أنساق المجتمع في بلوغ التنمية المجتمعية المستهدفة، " ... ومن ثم فإن حركة التطوير في مسارها التاريخي، ومع تفاعلها في سياقاتها المجتمعية والعالمية، قد اتخذت مسارات دائرية أو إصلاحات جزئية في أحيان كثيرة، وبذلك

ظلت مسائل كثيرة عالقة لم تستطع السياسات الجامعية لها حسما، بل ازدادت تعقدا وترسخا مع الزمن، تدعمها مصالح مكتسبة وقصور ذاتي، بدا كما لو أن ممارسات الواقع هي مسلمات"[1]

لذا فإن عملية تحليل وتقييم السياسات التعليمية تعد انشغالا مركزيا لدى مختلف الدوائر البحثية، سواء المرتبطة بهيئات ومؤسسات الدولة المكلفة بتسيير الشأن المجتمعي العام، أو تلك المرتبطة بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي.

إلا أن الملاحظ، وحسب دراسة أنجزها فريق متعدد التخصصات يتكون من خبراء جامعيين وإطارات من منظومة التربية والتكوين تحت إشراف الأستاذ سليمان الشيخ مستشار برئاسة الجمهورية مكلف بالشبيبة والتربية والثقافة أن [2]:

- غالبا ما يتدخل التفكير والتحليل في حصيلات ترمي إلى تفسير التفاوتات، وقياس التباينات بعد فوات الأوان، عندما تكون هذه التفاوتات والتباينات نتيجة حتمية تفرضها أوضاع متأزمة، بدل اتقائها والتحكم في مسبباتها.
- رغم توفر الطاقات القادرة على التصور والتنظيم ، إلا أن نظام التربية والتكوين يسير وفق أوامر سياسية وإدارية عقيمة، أدت إلى تهميش وإهمال وظيفة التقييم والتصور والبحث من حيث جوانبها التشخيصية والمستقبلية من قبل المؤسسات والهيئات المسؤولة.
- بالرغم من أن مؤسسات التربية والتكوين أدت –بصفة سليمة نسبيا– وظيفتها المتمثلة في الترقية والتأطير الاجتماعي – الاقتصادي، إلا أنها لم تساهم بما فيه الكفاية في تطوير التصورات الجماعية والسلوكات الإجتماعية.

وبعد هذا التصور حول موضوع الدراسة فإننا نعتقد أن الدراسات المتعلقة بالسياسات التعليمية من منظور سوسيولوجي، تعتبر من الموضوعات الهامة التي ينبغي أن يضطلع بها المتخصصون والباحثون في علم الاجتماع، وبخاصة علم إجتماع التربية. وللإشارة فإنه حسب إطلاعنا المتواضع فإن الاهتمام بدراسة السياسات التعليمية في الجزائر من المواضيع التي تحتاج إلى تفعيل، لما طرأ على النظام التعليمي عموما والتعليم العالي بصفة خاصة من إصلاحات، استوجب تتبع مسارها ومحاولة دراستها وتقيم مدى تحقيق أهدافها.

---

[1] لمياء السيد، **العولمة ورسالة الجامعة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002، ص22.

[2] رئاسة الجمهورية الجزائرية، **المنظومة التربوية "تقييم وآفاق"** الجزائر، 1993، ص09.

ثانيا: أهمية وأسباب اختيار موضوع الدراسة

1- أهمية موضوع الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من منطلق ارتباطها بشكل وثيق بالإشكالات والقضايا المطروحة على ساحة النظام التعليمي في الجزائر، الذي خضع خلال تطوره إلى عدة إصلاحات، خاصة تلك التي تمت في العشرية الأخيرة، والتي يمكن اعتبارها إصلاحات جذرية مست النظام التعليمي بجميع أطواره، وبصفة أساسية التعليم العالي، فجاءت هذه الإصلاحات لتعيد النظر في السياسة التعليمية المنتهجة لإحداث تغييرات مست الشقين التنظيمي والبيداغوجي، وتصحيح واستحداث مسارات التكوين وجعلها أكثر مرونة وملاءمة للإحتياجات المتنامية للاقتصاد والمجتمع.

والملاحظ أن الإصلاح الأخير في قطاع التعليم العالي من خلال تطبيق نظام الــ Lmd جاء استجابة للتحولات والتغيرات التي فرضتها حركية التطور العلمي، وحاجات المجتمع الجزائري ومتطلباته لبلوغ التطور والازدهار المنشودين، إضافة إلى العمل على تحديث بيئة التعليم العالي وفق رؤية تستهدف القضاء على الإختلالات التي أعاقت تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية - التكوينية، من وجهة نظر الجهات الوصية القائمة على عملية الإصلاح، لأجل الوصول إلى تكوين جيد ونوعي يساير المتطلبات التنموية للرقي بالمجتمع من جهة، ومن جهة أخرى مواكبة تطورات العصر وما تمليه مقتضيات النظام العالمي الجديد، وما استتبعه من ظهور إتجاهات جديدة في بناء السياسات والاستراتيجيات التعليمية التي تولي اهتماما بالغا للجودة في التعليم والتكوين، من خلال التركيز على نوعية التكوين، بإعطائه الطابع العالمي، والعمل على دمج المكوَّنين بصفة إيجابية وفعالة في عملية التنمية.

ومن هذا المنطلق فإن أهمية هذه الدراسة تبرز من خلال:

-المساهمة في إثراء المسار البحثي الذي تم تبنيه في السنوات الأخيرة، والمهتم بدراسة النظام التعليمي في الجزائر وخاصة التعليم العالي، وفق منظورات متعددة أملتها طبيعة التخصصات العلمية المهتمة بدراسة هذا المجال البحثي، وكذا تتبع المسار التطوري لهذا النسق الاجتماعي ومختلف الإصلاحات التي تمت فيه.

- تقديم رؤية لواقع التعليم العالي وفق السياسات المنتهجة معتمدة على النظرة الشمولية لمسار تطور هذا الأخير، لأنه في اعتقادنا أنه لفهم هذا الواقع وجب ربطه بما سبقه من مراحل.

- كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها بما تضيفه إلى سابقاها من خلال إمكانية الاستفادة منها من طرف المسؤولين على قطاع التعليم العالي، والوقوف على أهم العوائق التي تعرقل عملية صنع وتنفيذ وتقويم السياسة التعليمية في قطاع التعليم العالي، وكذا التوقع الإستباقي للمشكلات الممكن حدوثها.

2- مبررات اختيار موضوع الدراسة:

إن مختلف الإشكالات التي تميز قطاع التعليم العالي في الجزائر وتأثره بمختلف المتغيرات على المستوى الداخلي(ضرورات التطوير- مواكبة التطلعات المجتمعية المختلفة) وعلى المستوى الخارجي (عولمة الاقتصاد، عولمة التعليم العالي) وتأثيرها على السياسات التعليمية بما فيها سياسات التعليم العالي، أصبح من أهم الموضوعات المستجدة التي تثير النقاش في الأوساط العلمية والأكاديمية بمختلف تخصصاها، وبناءا على ذلك فإن مبررات إختيار موضوع الدراسة تتمثل في:

- تم اختيار هذه الدراسة بناء على الاهتمامات الشخصية بالقضايا المتصلة بالتعليم العالي.
- أن ميدان السياسات التعليمية يعتبر من محاور الاهتمام الرئيسية لدى الخبراء، وصناع القرار والمجتمع بصفة عامة، لما له من وظيفة رئيسية في معالجة المشكلات المرتبطة بالقطاع.
- التحول الملاحظ في منظومة القيم المتصلة بالعملية التعليمية-التكوينية في مؤسسات التعليم العالي الناتج عن تدهور القيمة المجتمعية للعلم والعملية التعليمية على حد سواء، وسيادة القيم المادية والفردانية.
- نوعية الخريجين التي تنقصها الكفاءة العلمية والمهارية المطلوبة، التي من المفترض أن تعكس مستوى الشهادات المحصل عليها.

ثالثا: مفاهيـــــم الدراســـــة:

تكتسي عملية تحديد المفاهيم أهمية بالغة في البحوث والدراسات السوسيولوجية، على اعتبار أن العمل على ضبط وتحديد وصياغة المفاهيم (conceptualisation) هو عملية تشكل أحد الأبعاد الرئيسية التي من شأنها توجيه العملية البحثية الوجهة السليمة طيلة مسارها، كما أنه من الأهمية أن ندرك أن كثيرا من المفاهيم تتعدد معانيها وبالتالي توجب عملية تحديدها، فالباحث الاجتماعي مطالب بتحديد مضامين المفهوم ووصفه بدقة، لأنها ضرورة منهجية ومعرفية في توجيه البحث الاجتماعي. [1]

ومن هذا المنطلق حاولنا تحديد مجموعة من المفاهيم الأساسية التي لها صلة مباشرة بموضوع البحث.

1- السياسة:

في اللغة: تولى الرياسة والقيادة، وساس الناس سياسة أي تولى رياستهم وقيادتهم، وساس الأمور دبرها وقام بإصلاحها، وتدبير الأمور يقتضي التفكير والإدارة وما يتولد عنهما من استعداد للعمل ثم ممارسته بالفعل.[2]

كما تعني كلمة سياسة خطة للعمل، أو بيان مكون من أهداف وبنود خاصة ما يتم إعداده بواسطة الحكومة أو الحزب السياسي أو شركات الأعمال. [3]

ويعرفها Haim Gaziel بأنها الموجه لحركة الفعل في المستقبل وتحديد اختياراته بما يتيح تحقيق أهداف معينة ونتائج مرغوبة، وهي معيارية وتتضمن أحكاما قيمية"[4]

[1] علي غربي وآخرون، **أسس المنهجيـــة في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، 1999، ص94.

[2] عبد الجواد بكر، **السياسات التعليمية وصنع القرار**، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر،2002، ص4 .

[3] نفس المرجع، نفس الصفحة.

[4] نادية يوسف كمال، مرجع سابق، ص182.

2- السياسة العامة:

هي وسيلة لتحقيق أهداف النظام السياسي وغاياته، وهي تعكس توازنات القوى السياسية الفاعلة والمؤثرة في النظام السياسي، ومن هنا كان ارتباطها بالقيم والإيديولوجيا والأهداف السياسية التي تتبناها النخبة الحاكمة، والقيم والأهداف السياسية البديلة التي تتبناها أحزاب قوى المعارضة. [1]

ويعرفها علي الدين هلال:"بأنها مجموعة القواعد والبرامج الحكومية التي تشكل قرارات أو مخرجات النظام السياسي بصدد مجال معين، ويتم التعبير عن السياسة العامة في عدة صور وأشكال منها: القوانين، اللوائح، والقرارات الإدارية والأحكام القضائية. [2]

3- التعليم:

كانت الفلسفات القديمة تنظر إلى التعليم على أنه عملية نقل المعلومات والحقائق من شخص إلى آخر، وأن هذه العملية يمكن أن تتم دون الحاجة إلى دراسات خاصة فهي موهبة يولد الشخص بها أكثر مما هي قدرة مكتسبة ومهارة. [3]

ويعرف أيضا بأنه إحدى حالات التدريس التي يعتمد فيها إيصال المعلومات على التفاعل بين المعلم وطالب أو أكثر، يتضمن تفاعلا حيا وواقعيا[4]

كما يعرف التعليم:بأنه عملية نقل المعلومات والمعارف من المعلم إلى المتعلم، وهذه العملية محكومة بمجموعة من العناصر كالطرائق الفعالة التي تثير دوافع المتعلم فتوجهه نحو اكتساب المعرفة[5]

---

[1] علي شريف، **إدارة المنظمات الحكومية**، الدار الجامعية الإسكندرية، 1999، ص124.

[2] علي الدين هلال ، **معجم المصطلحات السياسية**، مصر ، مطبعة أطلس، 1994، ص212.

[3] نبيل عامر، بناء وظيفي جديد لمهنة المعلم، **متطلبات إستراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي**، حلقة دراسية نظمت بمسقط، مارس 1979، المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم، ص 66.

[4] نواف احمد سمارة، و عبد السلام موسى العديلي، **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان 2008، ص67.

[5] بلقاسم سلاطنية وعلي بوعناقة، **علم الإجتماع التربوي**، مدخل ودراسة قضايا المفاهيم، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، د ت، ص71.

4-التعليم العالي:

عند محاولة ضبط مفهوم التعليم العالي، يمكن تلمس نوع من التعدد والاختلاف حول ذلك، كون أن العديد من التوجهات تنظر إلى أن هناك تمييز بين مفهومي التعليم العالي والتعليم الجامعي، إلا أن هناك توجهات أخرى تعتقد أن الدلالة التي ينطوي عليها هذان المفهومان ترتكز على مفهوم محوري وهو الدراسة والتعليم والتكوين العالي والمتخصص، وكذا البحث العلمي الذي توفره شبكة من المؤسسات، تتمثل في المؤسسات الجامعية والمدارس والمعاهد العليا المرتبطة ببعض القطاعات التي توفر هذا النوع من التعليم والتكوين.

وفيما يلي سنحاول عرض بعض مفاهيم التعليم العالي:

التعليم العالي:"هو ذلك النمط من التعليم الذي يعقب ويكمل التعليم الابتدائي والثانوي ويحتل موقعا بارزا في قمة نظام التعليم بصورة عامة"[1]

ويعرف أيضا على أنه:" الدراسة في الجامعات في نظر الكثيرين، دراسة متخصصة ينبغي أن تقتصر على مادة التخصص وما يرتبط بها من مواد أخرى ارتباطا شديدا، على عكس الدراسة في التعليم العام الذي يسبق التعليم الجامعي، أين يدرس الطلاب مبادئ وأساسيات المعرفة في كل الحقول تقريبا." [2]

وحسب الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية فإن التعليم العالي يعرف على أنه:"كل نمط للتكوين أو للتكوين للبحث ،يقدم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات معتمدة من طرف الدولة، وتتكون مؤسسات التعليم العالي من الجامعات والمراكز الجامعية والمدارس والمعاهد الخارجية عن الجامعة، كما يمكن أن تنشأ معاهد ومدارس لدى دوائر وزارية أخرى بتقرير من الوزير المكلف بالتعليم العالي.[3]

---

[1] عبد المنعم علي الحسني، دور التعليم العالي في التنمية العربية حتى سنة 2000، **مجلة دراسات عربية**، لبنان: 1998، العدد5، ص 70.

[2] إبراهيم حسن الشافعي، تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، السعودية، 1986، العدد25، ص8.

[3] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد 24 ، 1999، ص ص 04- 11 .

وبناء على ذلك، فإن مفهوم التعليم العالي الذي ستعتمد عليه الدراسة الحالية هو ما يتوافق مع مع ما أورده المشرع الجزائري من خلال الجريدة الرسمية.

لكن وفي إطار الدراسة الميدانية، ولكون مؤسسات التعليم العالي تتمثل بشكل كبير وواسع في الجامعات مقابل المعاهد والمدارس العليا المتخصصة التابعة لمختلف القطاعات، ولاعتبارات تتعلق بالقدرة على إنجاز هذه الدراسة، تم الاقتصار فقط على بعض الجامعات في الشرق الجزائري.

5-السياسة التعليمية:

السياسة التربوية والتعليمية التي غالبا ما تظهر في صورة مشاريع، نابعة من خيارات مجتمعية متجذرة تعبر عن هوية المجتمع وإيديولوجيته التي تحدد وتوجه قناعاته وطموحاته وفق استراتيجيات متماشية وخطط التنمية، مقدرة بعوامل زمنية وبشرية تقودها هيئات حكومية، ووزارات وإدارات رسمية ومراكز تدعيم وتوجيه لوضعها حيز التنفيذ في مختلف المؤسسات التعليمية.[1]

إذن، في سياق هذا المفهوم العام للسياسة التعليمية يمكن أن نعرض بعض المفاهيم:
تعرف السياسة التعليمة على أنها:"مجموعة من المبادئ التي تحدد إطار التعليم العام وفلسفته وأهدافه ومراحله وأنواعه.كما تعني حكم مشتق من بعض الأنساق القيمية ومن تقييم الوضع القائم في المؤسسات التعليمية لاستخدامه كخطة توجه القرارات، مع الأخذ في الاعتبار إحراز الأهداف التعليمية[2]

كما تعرف أيضا على أنها :"مجمـــوعة من الأهداف و المبادئ الشاملة والمتكاملة التي ينبغي أن تكون محورا لحركـــة الفعل في مجال التعليم، باعتبارها سياســـة وزارة على مدى زمني معين تتيح إمكانية تحقيق تلك الأهداف في حدود ما تضمنه من مبادئ وفي ضوء ما حددته من معاييـــر للتقويم والحكم، مع اتسامها بالمرونـــة لتتيح إمكانية التعديل وليس النقض في حالة الضرورة، وهذا مع مراعاة العوامل المؤثـــرة في عمليات صنع وصياغـــة السياسة التعليمـــة، سواء كانت معنيـــة بالطموحات الجماهيريـــة أو بالإمكانات المتاحة، والأخذ في الاعتبار القوى السياسيـــة الرسمية

(1) لوشن حسين، **القواعد التربوية لنظام التعليم الثانوي وفعاليتها في تنمية المهارات الاجتماعية للمكونين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الانسانية و العلوم الاجتماعية، جامعة منتورى قسنطينة، 2004/2003، ص 69.
(2) عبد الجواد بكر، مرجع سابق، ص4 .

وغير الرسمية سواء في الداخل أو الخارج، والتي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في السياسة التعليمية صنعا وصياغـــة وتنفيذا وتقويما. [1]

إلى جانب ذلك، فإن مصطلح السياسة التعليمية يطلق:"على مجموعة الوثائق والقرارات والتشريعات المعلنة والتي تتضمن إتجاهات تطوير النظام التعليمي برمته، وتحديد مختلف الوسائل التي يتم تخصيصها لذلك. كما يمكن القول بأن هناك سياسات للتعليم في المجتمع الواحد، حيث تتعدد التشريعات والوثائق الرسمية المعلنة التي تستهدف هذا النوع أو ذاك من التعليم، بالإضافة إلى ذلك فإن هناك مستويان للسياسة التعليمية: [2]

- مستوى مدون في شكل وثائق وقرارات وتشريعات.
- ومستوى آخر في شكل ممارسات وتصريحات للمسؤولين عن النظام التعليمي في وسائل الاتصال الجماهرية المختلفة... .

ويتضح بناء على ما سبق أن سياسة التعليم تتخذ منطلقها من إيديولوجية المجتمع وفلسفته التربوية، وكذلك من حاجات المجتمع ومن إمكاناته البشرية المتاحة، فتوائم بين كل هذا لتحكم حركة واقع التعليم وتضبط عملية تطوره في المستقبل. وقد تتسم سياسة التعليم بالاستقرار في خياراتها واتجاهاتها، أو قد يشوبها التناقض والارتجال وعدم الاتساق والاستقرار[3]، إذن فالسياسة التعليمية هي تفكير منظم يوجه الأنشطة والمشروعات في ميدان التربية والتعليم، والتي يراها واضعو السياسة التعليمية أنها كفيلة بتحقيق الطموحات التي يتطلع المجتمع إلى تحقيقها في ضوء الظروف وما يمتلكه من إمكانات[4]

ومن ثم فإن مفهوم سياسات التعليم العالي الذي سيتم تبنيه خلال هذه الدراسة يشير إلى: القواعد والمبادئ العامة وكذا الأهداف التي تضعها هيئات ومؤسسات الدولة الرسمية المسؤولة عن قطاع التعليم العالي، الذي تحدد من خلاله الإطار العام لهذا النوع من التعليم من حيث فلسفته

---

[1] سعيد إسماعيل علي، **رؤية سياسية للتعليم**، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص27

[2] شبل بدران، **التربية والمجتمع رؤية نقدية في (المفاهيم، القضايا، المشكلات)**، دار المعرفة الجامعية، ط1 ، الأزرايطة، الاسكندرية، 1999، ص129.

[3] نفس المرجع، نفس الصفحة.

[4] سلمى الإمام، **صنع السياسة العامة في الجزائر– دراسة حالة السياسة التعليمية الجامعية 2007/1999**،مذكرة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، قسم العلوم السياسية، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، السنة الجامعية 2008/2007 ،ص 124.

وأهدافه ومراحله وأنواعه ومستوياته، وما يترتب عن ذلك من تحديد التشريعات والقوانين والآليات التنظيمية، وكذا مختلف الوسائل والإمكانيات المادية التي يتم من خلالها توجيه العمل الفني والإداري والبيداغوجي، والاجتماعي لتحقيق التكوين النوعي والكمي، الذي يستهدف إعداد العنصر البشري وتزويده بمختلف المهارات والخبرات ليكون عنصرا فعالا في المجتمع، وركيزة أساسية في تحقيق التنمية في مفهومها الشامل.

رابعا: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1-محاولة فهم طبيعة سياسات التعليم العالي في الجزائر في سياقها السوسيوتاريخي، من حيث المنطلقات والأطر المرجعية، والأهداف.

2-محاولة الكشف عن مدى تحقيق أهداف سياسات التعليم العالي المتصلة بالبيئة الجامعيـــة.

3-محاولة معرفة مدى اتساق تلك السياسات مع خصوصية المجتمع الجزائري.

خامسا:تساؤلات الدراسة

التساؤل الرئيسي:ما مدى تحقيق سياسات التعليم العالي لأهدافها في الجامعة الجزائرية؟ وهل هي متسقة مع خصوصية المجتمع الجزائري؟

هذا التساؤل يقتضي – من وجهة نظرنا – محاولة الكشف عن مدى تحقيق أهداف سياسات التعليم العالي خاصة تلك التي جاء بها الإصلاح الأخير بتبني نظام lmd ، والذي ارتكز على إعادة هيكلة التعليم الجامعي وفق استراتيجية تهدف إلى جعل الجامعة الجزائرية تضطلع بوظائفها في خدمة تطلعات المجتمع إلى الرقي والازدهار المعرفي والمادي، ومواكبة التطورات الحاصلة في ميدان التعليم العالي، من حيث عولمة التعليم وضمان جودته والتحول إلى مجتمع المعرفة، وهذا في ضوء التجربة التاريخية لتطور سياسات التعليم العالي في الجزائر، وذلك لاعتقادنا أنه لفهم الواقع الماثل أمامنا لابد من ربطه مع سياقه السوسيوتاريخي، ولو بصفة جزئية في المسائل المتعلقة بالجوانب المراد دراستها في هذا الموضوع.

التساؤلات الفرعية:

1- ما هي ظروف وسياق إصلاح التعليم العالي بالاعتماد على نظام LMD في ضوء السياق السوسيوتاريخي لسياسيات التعليم العالي ؟

وقد تم الاعتماد على المؤشرات التالية:

1- الظروف المادية والمعرفية والبشرية

2- التكييف والملاءمة (التناسب مع خصوصية المجتمع الجزائري)

3- الطلب الاجتماعي على التعليم العالي

2- ما مدى تحقيق الأهداف المتعلقة بتطوير وتحسين مناهج التعليم العالي؟

وقد تم الاعتماد على المؤشرات التالية:

1- المضامين التعليمية /التربوية

2- طرق ووسائل التدريس

3- التكوين والتدريب

4- التقييم والتقويم

3- ما مدى تحقيق الأهداف المتعلقة بتدعيم وتطوير منظومة القيم على مستوى بيئة التعليم العالي؟

وقد تم الاعتماد على المؤشرات التالية:

- القيم الاجتماعية
- القيم الأكاديمية
- العلاقات الاجتماعية داخل الجامعة

4- ما مدى تحقيق الأهداف المتعلقة بضمان تكوين نوعي (جودة) يتماشى مع الاحتياجات السوسيو إقتصادية للمجتمع ؟

- مستوى الخريجين (الكفاءة)
- نوعية البحث العلمي
- خدمة المجتمع

5- ما مدى تحقيق الأهداف المتعلقة بتحسين الظروف المهنية والاجتماعية في بيئة التعليم العالي؟

- الظروف المهنيـــة
- الظروف الاجتماعية

وللإجابة على هذه التساؤلات ومحاولة وضعها أمام التقصي السوسيولوجي، فإن طبيعة الموضوع تستوجب – وفق وجهة نظرنا – الاعتماد على منهجين، المنهج التاريخي وذلك بهدف تتبع تطور سياسات التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال، محاولين التركيز على العشرية الأخيرة التي تميزت بإصلاح التعليم العالي عن طريق إعادة هيكلته وفق منظور الجودة الشاملة، وذلك من خلال تطبيق نظام Lmd، إضافة إلى استخدام المنهج الوصفي الذي نهدف من خلاله إلى جمع المعطيات الميدانية، ومختلف البيانات المتصلة بواقع التعليم العالي في ظل الإصلاح الأخير، محاولين من خلال ذلك تقييم مختلف الجوانب التي استهدفها هذا الإصلاح بالتغيير والتطوير.

سادسا: الدراسات المشابهة:

1- دراسة محمد بوقشور بعنوان: " النظام التعليمي والتنمية في الجزائر – دراسة سوسيولوجية"

سياق إجراء الدراسة ومبرراتها:

قدمت هذه الدراسة كأطروحة دكتوراه في علم اجتماع التنمية بقسم علم الاجتماع كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الإخوة منتوري قسنطينة في السنة الجامعية 2010/2009

تنطلق هذه الدراسة من قضية محورية يراها صاحبها ذات أهمية بالغة وهي العلاقة بين النظام التعليمي والتنمية، لكونها من المواضيع التي أصبحت تشغل الفكر الإنساني عامة والأبحاث والدراسات التربوية والتعليمية خاصة.حيث يرى أن ربط هدف التعليم بتوفير الكوادر المدربة والمؤهلة لشغل الوظائف التي يحتاجها المجتمع –حسب أصحاب الاتجاه البنائي الوظيفي- ربط غير مبرر ومبالغ فيه بين التعليم والتوظيف، لأن العملية التعليمية لا تتوقف بمجرد إشباع حاجات المجتمع من القوى العاملة، لأن هذا المنطق يفسر فقط التعليم بحساب الكلفة الاقتصادية والفائدة المادية.

وعليه فإن الدراسة تحاول تفسير وفهم العلاقة بين النظام التعليمي الجزائري والتنمية من خلال محاولتها الإجابة على تساؤل رئيسي مفاده:

هل يمكن تحقيق التنمية الشاملة والمستديمة التي يطمح إليها المجتمع الجزائري في ظل الواقع الحالي لنظامه التعليمي بما يثيره من هذا الواقع من تباين في الرؤى والطروحات، سواء في تشخيص هذا الواقع أو في اقتراح بدائل له؟

التساؤلات الفرعية:

1- من يملك السلطة الفعلية لتنظيم وتسيير شؤون النظام التعليمي الجزائري؟

2- كيف تؤثر الظروف الاجتماعية والمهنية للمدرسين على مستوى تكوين المتمدرسين؟

3- هل يضمن النظام التعليمي تكوينا يستجيب لحاجات المجتمع الفعلية وينسجم مع مسعاه العام في تحقيق التنمية الشاملة والمستديمة؟

4- هل يملك خريجو المؤسسات التعليمية المهارات والمعارف اللازمة التي تؤهلهم لتحمل مسؤوليتهم، وهل انتشار البطالة في أوساطهم له علاقة بطبيعة ونوعية تكوينهم؟

5- كيف كان تأثير الفاعلين السياسيين في الجزائر على السياسات المنتهجة لإصلاح النظام التعليمي؟

أهداف الدراسة:

1- تشخيص ووصف العلاقة بين النظام التعليمي والتنمية في الجزائر

2- حصر المعوقات التي تحول دون تفعيل هذه العلاقة، وكيف تؤثر على كل منهما

3- دراسة العلاقة التي تربط النظام التعليمي الجزائري بسائر الأنظمة الاجتماعية الأخرى، وتوضيح انعكاساتها على التنمية في الجزائر.

4- محاولة توظيف التراث السوسيولوجي لفهم الظاهرة موضوع الدراسة ، ومعرفة مدى قدرته على تفسيرها.

فرضيات الدراسة :

الفرضية الرئيسية: حال إخفاق النظام التعليمي الجزائري في إشباع الحاجات الفعلية (الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية والسياسية) للمجتمع، دون تحقيق أهداف التنمية الشاملة التي يطمح إليها.

الفرضيات الفرعية:

1- أدى اهتمام القائمين على النظام التعليمي بالكم على حساب الكيف، إلى ضعف مستوى تكوين خريجيه، وساهم في انتشار البطالة في أوساطهم .

2- تؤثر أسبقية الإداري على العلمي والبيداغوجي في تنظيم وتسيير شؤون النظام التعليمي الجزائري سلبا على مستوى التكوين.

3- تؤثر الظروف الاجتماعية والمهنية للمدرسين سلبا على مستوى تكوين المتمدرسين

4- يؤدي غياب التكامل والتنسيق بين النظام التعليمي وسائر الأنظمة الاجتماعية الأخرى إلى إهدار طاقات المجتمع الجزائري، وإعاقة مسعاه لبلوغ أهداف التنمية التي ينشدها .

5- ينعكس الصراع بين الفاعلين السياسيين في الجزائر حول لغة التكوين سلبا على السياسة المنتهجة لإصلاح النظام التعليمي.

– الإجراءات المنهجية للدراسة:

بغرض اختبار صدق الفرضيات إمبريقيا وتحقيق الأهداف المحددة للدراسة، اعتمد الباحث على اتجاه منهجي متعدد الجوانب، من خلال استخدام المنهج الوصفي والمنهج التاريخي باعتبارهما الأنسب في نظره لمثل هذه الدراسة، بالإضافة إلى استخدامه للملاحظة بالمشاركة والمقابلة بنوعيها المقننة والحرة والاستبيان كأدوات لجمع المعطيات الميدانية، إلى جانب اعتماده على مجموعة من السجلات والوثائق.

وفيما يتعلق بالدراسة الميدانية فقد اختار الباحث عينة قصدية طبقية تتكون من 181 مبحوثا من الأساتذة الدائمين الذين يزاولون مهنة التدريس لمدة 10 سنوات فأكثر، موزعة على 10 مؤسسات تعليمية (تسعة منها بقطاع التربية، وواحدة بقطاع التعليم العالي) وهي متواجدة عبر ثلاث بلديات بولاية سطيف يتوزعون على أربع فئات هي: معلمو التعليم الابتدائي، أساتذة التعليم المتوسط – أساتذة التعليم الثانوي-أساتذة جامعيين وكان حجم العينة يمثل 36.63% من إجمالي مدرسي المؤسسات التعليمية التي شملتها الدراسة والذي بلغ 494 أستاذ ومعلم، أما فيما يتعلق بالمقابلة المقننة فأجراها مع 17 مبحوثا من ثلاث فئات: الأولى تتكون من سياسيين والثانية تتكون من إطارات مسيرة والثالثة من أعلام وخبراء، أما المقابلة الحرة فتمت مع 03 مبحوثين، الأول مدير سابق للموارد البشرية بالمؤسسة الوطنية للمنتجات الكهروكيميائية، والثاني أستاذ تعليم عالي وهو باحث شارك في إنشاء مخبر بحث في نفس المؤسسة، والثالث مدير الوكالة الوطنية للتنمية الإجتماعية بوزارة التشغيل والتضامن الوطني .

- **نتائج الدراسة:**

1- الاهتمام بالكم على حساب الكيف في ضوء الاختيارات الإيديولوجية والسياسية المتعلقة بديمقراطية التعليم أدى إلى ضعف مستوى مخرجات النظام التعليمي مما أدى إلى اختلال علاقته بسائر الأنظمة الاجتماعية الأخرى.

2-عدم إشراك الخبراء من داخل النظام التعليمي وخارجه في وضع وضبط استراتيجية لإصلاح النظام التعليمي تتماشى وتطلعات المجتمع، أدى إلى مقاومة الإصلاح في حد ذاته رغم المراهنة على توظيف الإمكانات التكنولوجية الحديثة، وتدعيم قدرات المتعلمين على إدارة المعرفة.

3-كثير من التخصصات لا تأخذ في الحسبان حجم الطلب الفعلي في سوق العمل، بسبب التدفقات الطلابية المسجلة فيها على غرار تخصصات العلوم الإنسانية والإجتماعية والآداب، وذلك بسبب توجه السلطة السياسية نحو الاهتمام بالتخصصات الكفيلة بتطوير القطاع الصناعي والإنتاجي، على حساب بقية التخصصات.

4-إنصراف مجهود السلطة إلى تدارك العجز المسجل في البنى التحتية والمنشآت التعليمية، دون الاهتمام بالعنصر البشري المشرف على أداء النظام التعليمي، من خلال تحسين ظروفه الاجتماعية وبيئة العمل.

5-عدم أخذ متطلبات الإصلاح بجدية واختزالها في الصراعات الإيديولوجية بين الفاعلين السياسيين، مما يجعل النظام التعليمي حقلا للتجارب، إلى جانب عدم وجود تقييم فعلي للفترة السابقة يمكن من خلاله التفكير في إصلاح ينم عن اختيارات استراتيجية واضحة المعالم.

جوانب الاستفادة من الدراسة:

اتسمت هذه الدراسة بطابعها الشمولي في مقاربتها لعلاقة النظام التعليمي في الجزائر بالتنمية، فقد حاول الباحث الإلمام –عن طريق التحليل المستفيض في الجانب النظري من الدراسة – بمختلف الجوانب المتصلة بالنظام التعليمي في كل مراحله وعلاقته بالتنمية، منطلقا من فرضية تتمحور حول قضية: أن إخفاق النظام التعليمي الجزائري في إشباع الحاجات الفعلية (الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية والسياسية) للمجتمع، حال دون تحقيق أهداف التنمية الشاملة التي يطمح إليها، وهي النتيجة التي توصل إليها بعد القيام بالدراسة الميدانية التي دعمت النتائج المتوصل إليها في الجانب النظري من الدراسة.

وبناء على التساؤلات والفرضيات والنتائج التي توصلت إليها، فإن الدراسة الحالية استفادت منها في المسائل التالية:

1- الاستفادة من الجانب النظري للدراسة خاصة ما تعلق بالمراحل التاريخية لتطور التعليم العالي في الجزائر.

2- لكون الدراسة حديثة فهي تعطينا صورة واقعية حول النظام التعليمي في الجزائر، كون الإصلاح الأخير الذي مس قطاع التعليم العالي كان مرتبطا بإصلاح التعليم ما قبل الجامعي.

3- النتيجة العامة التي توصلت إليها الدراسة ساهمت بشكل مباشر في توجيه الدراسة الحالية إلى محاولة تحديد التساؤل الرئيسي لها.

4- المساعدة على ضبط بعض الأسئلة على مستوى استمارة الاستبيان.

2- دراسة أسماء هارون بعنوان: دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية – تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD-

الدراسة عبارة عن رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص تنمية الموارد البشرية بقسم علم الاجتماع كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الإخوة منتوري قسنطينة في السنة الجامعية 2009 2010

تمحورت إشكالية الدراسة حول دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية في ظل الإصلاحات الجديدة لنظام التعليم العالي في الجزائر (نظام LMD)، وانطلقت من سؤال رئيسي مفاده: إلى أي حد يمكن أن يساهم التكوين الجامعي – في ظل الإصلاحات الجديدة (نظام LMD) – في ترقية المعرفة العلمية؟

-التساؤلات الفرعية:

1- ماهي نظرة الأستاذ والطالب للنظام الجديد ليسانس – ماستر – دكتراه (lmd) ؟

2- هل الإمكانيات البيداغوجية المتاحة ساهمت في التحصيل العلمي للطالب ؟

3- هل استطاع نظام (lmd) تحقيق جودة التكوين الجامعي ؟

-أهداف الدراسة:

1- تحديد معايير التكوين الجامعي في إطار تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية ومحاولة تقييم التجربة الجزائرية على ضوئها.
2- التعرف على التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية من خلال الهيكلة الجديدة lmd
3- تشخيص واقع تطبيق نظام الــlmd في الجامعة الجزائرية.
4- معرفة نتائج التجارب الأولية لنظام الـــ lmd في الميدان.
5- التطرق لأهم العراقيل التي تقف أمام إمكانيات الدولة المسخرة لتطبيق نظام الــlmd في الميدان.

-المنهج وأدوات جمع البيانات:

بغرض الإجابة على التساؤلات المطروحة، وتحقيق الأهداف المحددة للدراسة، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي (منهج المسح بالعينة)، باعتباره الأنسب في نظرها لمثل هذه الدراسة، بالإضافة إلى استخدامها للملاحظة والاستمارة كأداتين لجمع المعطيات الميدانية، إلى جانب اعتمادها على مجموعة من المنشورات والقرارات الوزارية، وبعض الوثائق المتعلقة بالأقسام والكليات التي جرت فيها الدراسة.

وفيما يتعلق بالدراسة الميدانية فقد اختارت الباحثة جامعة قالمة 08 ماي 1945 لتكون مجالا لدراستها، على أساس اختيار عينة عشوائية بسيطة تتكون من فئتين، الأولى تتكون من طلبة lmd والفئة الثانية تتكون في الأساتذة المشرفين عليهم في معظم التخصصات وفي مختلف المعاهد والأقسام، بنسبة 10% لكلتا الفئتين آخذة بعين الاعتبار التنوع في كلتا الفئتين.

نتائج الدراســـة: يمكن إيجازها فيما يلي:

1-نظام ل م د يفتقر للوضوح لدى كل من الأستاذ والطالب، إلى جانب عدم وجود دعم وتوجيه لهذا الإصلاح من خلال غياب التهيئة الفعالة للظروف المادية والبشرية لتطبيقه، بالإضافة إلى كون نظام ل م د تغيير في شكل شهادة النظام الكلاسيكي واستمرار في مضمونه.

2-اتفاق بين عينة الطلبة والأساتذة على أن نقص الإمكانات البيداغوجية و/أو البشرية أدى إلى عرقلة سيرورة هذا النظام وبالتالي صعوبة إيصال المعلومة للطالب من جهة، وصعوبة أداء الأستاذ لمهامه على أكمل وجه من جهة أخرى، وهذا بدوره أثر سلبا على التحصيل العلمي للطالب الذي أصبح نتاج كمي أكثر منه نوعي.

3-عدم قدرة هذا النظام على تحقيق جودة في التكوين تمكن من الانخراط في سوق العمل والمساهمة في التطور الاقتصادي والتوافق الاجتماعي، إذن لا يمكن الاستفادة من هذه التجربة إلا بعد ترسيخها عن طريق تجاوز الصعوبات وأوجه الخلل.

جوانب الاستفادة من الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة ذات أهمية كبيرة، وذلك لتركيزها على جوانب مهمة متعلقة بتقييم دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية– في ظل إصلاح التعليم العالي بتطبيق نظام LMD ، من خلال طبيعة التساؤلات التي حاولت الإجابة عليها، وبناء على النتائج التي توصلت إليها، فإن الدراسة الحالية استفادت منها في المسائل التالية:

1- الاستفادة من الجانب النظري للدراسة خاصة ما تعلق بالبحث البيبليوغرافي
2- أفادت بشكل كبير في تحديد وضبط تساؤلات الدراسة الحالية.
3- كما أفادت في توضيح وضبط إجراءات الدراسة الميدانية.
4- تعتبر النتائج التي توصلت إليها الدراسة في بعض جوانبها نقطة انطلاق للدراسة الحالية، خاصة النتيجة الثالثة، أين يمكن أن تتأكد في الدراسة الحالية أو تنفى.

الفصل الثاني

المداخل النظرية لموضوع الدراسة

تمهيد:

إن مختلف الإشكاليات البحثية في ميدان العلوم الاجتماعية مرتبطة بسياقات اجتماعية وتاريخية وإيديولوجية خاصة، فاختيار الإشكالية لا يرتبط إذن بالصدفة أو فقط بالإلهام الشخصي للباحث، وإنما هو نتاج أحداث بارزة، ومناقشات وتحسّسات، وتيارات فكرية تتطور، فالبحث في العلوم الاجتماعية يسهم في توليد هذه العناصر المختلفة للسياق، وهو بالمقابل يتأثر بها، لذا وجب على الباحث أن يوضح على الوجه الأفضل المداخل أو المقاربات المختلفة للمسألة المراد بحثها وتبيان خصائصها الأساسية والجوهرية.[1]

وبناء على هذا التصور فإن ضرورة تأطير موضوع الدراسة وفق مقاربة نظرية في إطار المداخل والمنظورات السوسيولوجية- رغم اختلاف منطلقاتها الفلسفية والإيديولوجية والعلمية- يفرض علينا محاولة استعراض أهم الاتجاهات النظرية التي يمكن أن تكون مدخلا لتناول موضوع الدراسة المتعلق بالسياسة التعليمية وتحديدا في مرحلة التعليم العالي.

فبالرغم من الاختلافات والتباينـــات بين مختلف هذه المداخل، وتنوع الدراسات بتنوع الاتجاهات والرؤى، إلا أنها اعتبرت النظام التعليمي من النظم المحورية في المجتمع، لذلك سعت إلى فهم طبيعة هذا النظام، والكيفية التي يعمل بها، وعلاقته بمختلف الأنظمة الاجتماعية الأخرى.

ولكون مفهوم السياسة التعليمية يتصل بصفة وثيقة بتوجهات الدولة(السلطة) الإيديولوجية، وفلسفة المجتمع وتوجهاته نحو النظام التعليمي عموما والعالي منه على وجه الخصوص، لما له من أهمية في بناء الفرد (سلوكيا، قيميا ومهاريا،....) وخدمة المجتمع، سنحاول استعراض بعض الاتجاهات الرئيسية في الفكر السوسيولوجي التي اهتمت بدراسة العمليات المختلفة على مستوى بيئة النظام التعليمي، وكذا العلاقة بين هذا النظام والبيئة المحيطة به، مركزين على تلك التوجهات والتحليلات والتفسيرات التي تناولت علاقة النظام التعليمي- وخاصة نظام التعليم العالي - بالدولة أو النظام السياسي.

---

[1] ريمون كيفي، لــوك فان كمبنهود، **دليل الباحــث في العلوم الاجتماعية**، ترجمــة يوسف الجباعي، ط1، المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1998، ص ص 118- 119 .

أولا : الاتجاه البنائي الوظيفي

ينطلق هذا الاتجاه من عدة قضايا مترابطة ومتداخلة، في نظرته لتنظيم وبناء المجتمع، فهي تسلم بأن المجتمع يمثل كلا مؤلفا من أجزاء مترابطة يؤدي كل منها وظيفة معينة من أجل خدمة أهداف الكل. ومعنى ذلك أن المجتمع ما هو إلا نسق يضم مجموعة من العناصر المتساندة التي تسهم في تحقيق تكامله.[1]

كما يركز منظرو هذا الاتجاه على مسألة "النظام"على مستوى المجتمع، إذ تقوم تحليلاتهم النظرية والواقعية على افتراض مؤداه: أنه يمكن النظر إلى المجتمعات باعتبارها كيانات متكاملة وثابتة ومتماسكة ومستمرة، وإنه إذا كان هناك اختلاف بينها فإن هذا الاختلاف يرجع إلى الاختلاف في الترتيبات البنائية والاجتماعية والثقافية لهذه المجتمعات.[2]

وترتب على هذا الافتراض ظهور إطار تصوري وأسلوب في التحليل عرف بالاتجاه الوظيفي، إلا أن الملاحظ على الكتابات المهتمة بمعالجة هذا الاتجاه، ميل بعضها إلى تناوله تحت مسمى التحليل الوظيفي، والبعض الآخر إلى تسميته الاتجاه البنائي الوظيفي، فيما يذهب توجه آخر إلى تسميته بالاتجاه المحافظ. [3]

وقد تم استخدام مصطلح التحليل الوظيفي Functionl Analysis للإشارة إلى دراسة الظواهر الاجتماعية باعتبارها عمليات أو آثار لبناءات إجتماعية معينة مثل أنساق القرابة أو الطبقة...إلخ، فالوظيفية بهذا المعنى هي تحقيق للغرض الذي مؤداه: أن كل الظواهر الاجتماعية ترتبط فيما بينها، وأن النظرية السوسيولوجية يجب أن تتمحور حول القضية التالية: أن النسق الاجتماعي يمثل نسقا كليا حقيقيا تؤدي فيه الأجزاء وظائف أساسية لتأكيد الكل وتثبيته، وأحيانا لتوسيع نطاقه وتقويته، ومن ثم تصبح هذه الأجزاء متساندة ومتكاملة على نحو ما.[4]

---

[1] السيد الحسيني، **نحو نظرية اجتماعية نقدية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1985، ص123.

[2] عبدالرزاق جلبي ،**الاتجاهات الأساسية في نظرية علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الازرايطة، 2005 الاسكندرية، ص 168.

[3] نفس المرجع ، نفس الصفحة.

[4] خضر زكريا، **نظريات سوسيولوجية**، ط1، دار الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1998، ص 193.

وبناء على ذلك فإن هذا الاتجاه يقوم على مجموعة من الافتراضات النظرية التي تحدد طبيعة المجتمع، وتتمثل في:[1]

- أن المجتمع الإنساني يقوم على الاتفاق العام.
- الاتزان هو جوهر وطبيعة المجتمع.
- أي مجتمع يتكون من أجزاء أو نظم أو مؤسسات يقوم كل جزء منها على الآخر في علاقة وطبيعة متبادلة، بحيث يتحقق في النهاية إتزان كلي في المجتمع.

غير أن تكامل الأجزاء (أو الأنساق الفرعية) لا يتم دائما على نحو مثالي، وبالتالي فلا بد أن تتكيف هذه الأجزاء مع المؤثرات الداخلية والخارجية في ضوء ميل عام يتجه نحو الإستقرار .... وإذا ما تم التسليم بأن التكامل لا يتم في شكله المثالي، فإن من المتوقع أن يشهد النسق (المجتمع) بعض الانحرافات والتوترات والضغوطات(المعوقات الوظيفية) التي قد تحول دون أداء وظائفه على النحو المرغوب فيه نتيجة تقصير بعض النظم الاجتماعية الفرعية عن أداء وظائفها. وفي ضوء ذلك فإن التغير الاجتماعي لا يكون ثوريا بل تدريجيا وتكيفيا في آن واحد.[2]

ووفق هذا المنظور الذي يركز عليه التحليل الوظيفي من خلال تصوره ونظرته إلى وظائف الأنساق الفرعية المكونة للنسق الإجتماعي الكلي، فإن النسق التعليمي/ التربوي يعد من الأنساق الفرعية الرئيسة التي تلعب دورا أساسيا في البناء الاجتماعي ككل، لكونه يؤثر ويتأثر بجميع النظم الاجتماعية الداخلة في تكوين هذا البناء.[3]

وفيما يتعلق بمنظور هذا الاتجاه نحو نسق التربية والتعليم، فإنه يرتكز على مجموعة من الافتراضات يمكن إيجازها فيما يلي: [4]

أ- يقوم النظام التعليمي بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم، من خلال توفير الفرص المتكافئة والمساواة بين أفراد المجتمع.

---

[1] شبل بدران، حسن البيلاوي، **علم اجتماع التربية المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص19.

[2] السيد الحسيني، المرجع السابق، ص123.

[3] حمدي علي أحمد، **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 125.

[4] شبل بدران، حسن البيلاوي، المرجع السابق، ص19.

ب- المساعدة على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق، ومن ثم خلق مجتمع طبقي مرن غير مغلق تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفقا لقدراتهم، مما يتيح فرصا متكافئة في عملية الحراك الاجتماعي داخل طبقات المجتمع.

ت- تزويد الجيل الناشئ بالمهارات والتدريبات الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة.

ث- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المؤسسات التعليمية من مهارات معرفية، وبين مستوى أدائه في العمل، فكلما زاد المستوى التعليمي للفرد تحسن أداؤه في العمل وزاد مستواه الوظيفي والمادي، ومن ثم فإن التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين الأفراد (المجتمعات) يرجع أساسا إلى التفاوت في مستويات التعليم الذي يحصل عليه الفرد (المجتمع).

لذا فإن وظيفة التعليم والتكوين الذي تضطلع بها المؤسسات والنظم التعليمية، وفي مقدمتها التعليم العالي/الجامعي كإحدى المتطلبات الوظيفية للمجتمع، تعد مسألة محورية وجوهرية في المحافظة على استمراره واستقراره وتوازنه، على اعتبار أن نظام التعليم والتكوين يدخل في علاقات تأثر وتأثير مع بقية النظم الإجتماعية الأخرى، فهو يؤثر على النظام الاقتصادي السائد ويزداد تأثيره كلما تعقّد مستوي المهارات التي تتطلبها التكنولوجيا الحديثة[1]،كما أنه يتأثر بالنظام السياسي وأيديولوجيته وكذا الأيديولوجية السائدة في المجتمع.

وتبرز أهمية هذه الوظيفة من خلال الدور الفعال الذي تقوم به المؤسسات التعليمية والتربوية في عمليتي الضبط والتكامل الاجتماعين، بناء على ما تقوم به من عمليات نقل قيم المجتمع للأجيال وتعليم المهارات المعرفية لأفراد المجتمع، التي ليست لازمة فقط لتحقيق التنمية الاقتصادية بل أيضا لتحقيق التنمية السياسية والاجتماعية، فالتعليم أداة لتحديث المجتمع في المجتمعات المتخلفة والمجتمعات المتقدمة على السواء [2].

وأثناء القيام بهذه الوظائف فإن النظام التعليمي من الضروري أن يدخل في علاقات وثيقة بينه وبين نظام القيم السائد في المجتمع، وكذلك مع باقي المؤسسات، بل مع الدولة ذاتها من حيث هو

---

(1) حمدي علي أحمد، المرجع السابق، ص125

(2) شبل بدران، حسن البيلاوي، المرجع السابق، ص21

أداة من أدوات الضبط الاجتماعي، بالإضافة إلى الدور الذي يقوم به التعليم في تغيير الاتجاهات الاجتماعية[1].

وفي هذا الإطار يذهب العالم البلجيكي جان بياجي إلى: أننا ننظر إلى الظواهر الاجتماعية أو العمليات باعتبارها متجهة نحو تحقيق أهداف محددة، وهذا الموقف يظهر بوضوح في التعليم، فلكي تتمكن المؤسسات التعليمية من أداء وظيفتها، فإنها تتبنى أهدافا خاصة بها ...وحينما يكمل التلاميذ تعليمهم الرسمي فإنهم بذلك يمتلكون وسيلة هامة من الوسائل التي تمكنهم من التكيف مع الحياة الاجتماعية، وبذلك يصبح التلاميذ المحور الذي يوجه نشاطات الجماعات والأفراد القائمين على سياسة التعليم [2].

وبالنظر إلى أهمية التعليم العالي بوصفه الوسيلة الأساسية لتزويد أفراد المجتمع بالمهارات والتدريبات الخاصة والعامة الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة والمؤهلة، فيقول شولتز:"إن إمتلاك المهارات المطلوبة في سوق العمل ليست مسألة شخصية، بل هي مسألة اجتماعية تتعلق باحتياجات المجتمع ككل. التربية/التعليم هنا أداة لإعداد القوى البشرية الضرورية لإحداث واستمرر التقدم الاقتصادي في المجتمع" [3].

وفي هذا السياق الذي يركز فيه هذا الاتجاه على عملية نقل القيم السائدة في المجتمع، وعملية الإعداد المهاري والمعرفي لأفراد المجتمع التي يقوم بها النظام التعليمي، تنطلق الوظيفية في دراسة هذا النظام من سؤالين[4]:

الأول: ما الوظائف التي يقوم بها النظام التعليمي داخل المجتمع ككل؟ ويعطي هذا التساؤل من وجهة النظر الوظيفية ما يسمى بحاجات النسق، إذ يقوم التعليم بوظيفة المحافظة على الاتفاق القيمي والتماسك الاجتماعي.

---

(1) حمدي علي أحمد، المرجع السابق، ص126.

(2) نيكولا تيماشيف، **نظرية علم الاجتماع، طبيعتها وتطورها**، ت:محمود عودة، وآخرون، ط6، دار المعارف، القاهرة، 1980، ص ص 338، 339.

(3) شبل بدران، حسن البيلاوي، المرجع السابق، ص21.

(4) حمدي علي أحمد، المرجع السابق، ص126

الثاني: ما العلاقات الوظيفية التي تربط النظام التعليمي بالنظم الاجتماعية الأخرى المكونة للنسق الاجتماعي الأكبر؟.

من خلال التساؤل الثاني ندرك مدى اهتمام هذا المدخل النظري بدراسة علاقة النسق التعليمي والعالي/ الجامعي كجزء منه مع بقية الأنساق الاجتماعية الأخرى.

ويأتي في مقدمة اهتمامنا من خلال هذه الدراسة، محاولة دراسة العلاقة بين نظام التعليم العالي والنظام السياسي (الدولة)، وذلك من خلال تناول موضوع سياسات التعليم العالي وبعض المسائل المتصلة به.

ومن خلال الإطار النظري للاتجاه الوظيفي في دراسة النظام التعليمي وخاصة العالي/ الجامعي منه، سنحاول عرض بعض إسهامات وأراء رواد هذا الاتجاه، بالإضافة إلى الإسهامات التي تشكل امتدادا إيديولوجيا ونظريا للاتجاه البنائي الوظيفي خاصة نظريتي التحديث ورأس المال البشري.

1- الاتجاه البنائي الوظيفي التقليدي:

1-1- إسهامات إميل دورركايم:

لقد جاءت اهتمامات دوركايم المتعلقة بدراسة النظم التعليمية، والوقوف على أهميتها كأحد النظم الاجتماعية المحورية في المجتمع في إطار معالجته للعلاقة بين تلك النظم والنظم الاجتماعية الأخرى، ومن أهم القضايا التي عالجها دوركايم[1]:

- لا يوجد نمط تعليمي واحد لكل المجتمعات، وإنما هناك أنماط تعليمية وتربوية مختلفة بقدر ما يوجد في المجتمع من تباينات، وأن التنوع المهني الموجود نتيجة للتخصص الذي يحتاج إلى تنوع في أنماط التعليم، وبهذا فإن النظم التعليمية تعبر عن ميكانيزمات ديناميكية متغيرة على الدوام تختلف من مجتمع إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى.
- تقوم المدارس والجامعات بإكساب الأفراد المهارات اللازمة للحياة الجمعية، وكذا المهارات النوعية التي يتطلبها سوق العمل، الأمر الذي من شأنه أن يحقق تعاونا وتضامنا اجتماعيا بين الأفراد.

---

[1] حمدي علي أحمد، المرجع السابق، ص ص 127-130

- تقوم النظم التعليمية بنقل القيم العامة التي من شأنها خلق تجانس بين الأفراد، وكذلك المهارات المتخصصة التي يعتبرها ضرورية للتماسك الاجتماعي.

ومن أهم دراساته، تلك التحليلات التي قام بها حول نشأة المنهج التعليمي في فرنسا، حيث عقد مقارنات بين نوعية المقررات والمناهج الدراسية وطبيعة السياسات التعليمية في بعض الدول الأوربية، خاصة ألمانيا وتحديدا جامعة "أكسفورد" هاته المناهج تبعث على خلق العقل الجمعي الذي يزيد من التضامن الاجتماعي، والذي يؤدي بدوره إلى اندماج الفرد في عالم الحياة العملية والمهنية بعد تخرجه من الجامعة.

ومن منطلق اختلاف الحاجات الاجتماعية –حسب تصور دوركايم – من مجتمع إلى أخر، فإن هذه الحاجات تلعب دورا أساسيا في تشكيل محتوي البرنامج التربوي المعتمد،كما أكد على دور التعليم في خلق التخصصات العلمية والأكاديمية والمهنية التي يتطلبها بناء المجتمع الحديث، مما جعله يؤكد على جعل التعليم يتسم بالتخصص لتوفير مجالات التنوع والاختلاف التي يقوم عليها التكامل في المجتمع.[1]

وفي مسألة أخرى، ناقش دوركايم طبيعة العلاقة بين الدولة والنظام التعليمي، حيث أشار إلى أهمية الدولة ومسؤوليتها في الإشراف والمتابعة للمؤسسات التعليمية/ التربوية، وضرورة حرصها على التخطيط العلمي لكل ما يتصل بالنظام التعليمي، وتحديد أهدافه في ضوء التخطيط الشامل للمجتمع بما يتناسب مع احتياجات أفراده وطبيعة العصر[2]، وجاء هذا الاهتمام من خلال إيمان دوركايم بالدور التنظيمي أو المؤسساتي الذي يجب أن تمارسه الدولة على مؤسسات التربية والتعليم، من خلال تحديد إيديولجيتها والسيطرة الكاملة على المؤسسات التعليمية بما فيها نوعية المناهج والمقررات الدراسية، بهدف تنشئة الأفراد وخلق روح التضامن الاجتماعي، وفي نفس الوقت حرص على توضيح مجموعة من القضايا تتمحور بشكل وثيق حول العلاقة بين دور الدولة والمؤسسات التعليمية، ونوعية المناهج وعمليات الإبداع، والتعليم الأخلاقي، وتنمية المهارات

[1] السيد علي شتا ، فادية عمر الجولاني، **علم الاجتماع التربوي** ، مكتبة الإشعاع، مصر، 1997، ص90.

[2] سميرة أحمد السيد، **علم اجتماع التربية**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، 29.

الفردية وتكوين الشخصية واكتساب القيم والمعايير والسلوكيات المجتمعية السليمة، وغيرها من القضايا مثل أهمية إعداد المدرسين، وتأهيلهم والاهتمام بهم كفئة اجتماعية متميزة[1].

1-2- إسهامات تالكوت بارسونز:

تأتي إسهامات بارسونز باعتباره أحد أبرز رواد ومنظري الاتجاه البنائي الوظيفي في سياق أعماله التحليلية والتنظيرية الهامة، التي تناول من خلالها النظم الثقافية والمحلية مثل الدين والتعليم ووسائل الاتصال، فهو يرى بأنها تقوم بوظيفة العمل على التكامل بين العناصر المتباينة في النسق الاجتماعي، وهذه النظم بإمكانها أن تشكل القيم الاجتماعية وتعمل على تدعيمها في الوقت نفسه، وقد تكون هذه النظم في حاجة إلى مساعدة تتلقاها من الهيئات الرسمية الخاصة بالضبط الاجتماعي مثل قوي البوليس والجيش أو من نظم قانونية خاصة بالمحاكم و التشريع.[2]

وفيما يتصل بتحليلاته التي ركزت على مناقشة قضايا التربية والنظام التعليمي في المجتمع الأمريكي، فهي تتضح من خلال تصوراته العامة وخبرته الأكاديمية ومعايشته للواقع والمؤسسات التعليمية والتربوية الأمريكية، ولقد جاءت تلك التصورات في إطار نظريته عن النسق الاجتماعي التي يسعي فيها لأن يبلور أفكاره عن النظام أو الضبط الاجتماعي، والتي تنادي بأهمية التكامل والتضامن والانسجام والتعاون والتماثل وتوظيف الصراع إيجابيا، وغير ذلك من ميكانيزمات هامة تؤدي إلى استمرار النسق (المجتمع) وبقائه بصورة عامة. [3]

وفي سياق نظرته وتحليلاته المرتبطة بالتعليـــم العالي، فلقد حرص على دراسة الجامعة باعتبارها التنظيـــم الأم "Mother Organization" الذي يمد جميـــع التنظيمات والمؤسسات الإنتاجيـــة والخدمية بالفئات المهنية على مختلف تخصصاتها بالكوادر والمهارات البشرية اللازمـــة لقوي العمل والإنتاج، كما أكد أيضـــا على أن الجامعة هي التنظيم المكون للمركب التنظيمي لتنظيمات المجتمع الحديث. إضافة إلى ذلك فقد سعى إلى تحديد وظائف الجامعة وعلاقتها بالمجتمع الخارجي، وضرورة

---

[1] عبد الله محمد عبدالرحمن، **علم اجتماع التربية الحديث –النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية–**، الإسكندرية، 2000، ص ص 175 – 176.

[2] علي عبد الرزاق جلبي، مرجع سابق، ص 191.

[3] عبدالله محمد عبدالرحمن، **علم اجتماع التربية الحديث**، المرجع السابق، ص177.

تنويع هذه الوظائف من الناحية الأكاديمية والبحثية والإنتاجية، وتقديم الخبرة والمشورة للمجتمع الخارجي. [1]

كما اعتبر بارسونز أيضا أن الجامعة تمثل جزءا من الجوانب المعرفية للمجتمع وللبنيات الاجتماعية والثقافية، حيث اهتم بالجماعات التي تعمل في الجامعات مركزا على أهمية التدريب المهني والفني، كما أكد على أهمية التخصص الأكاديمي وعلى أهمية العلاقة بين العملية التعليمية وأنشطة البحث العلمي، وضرورة ربط مرحلة التعليم الجامعي بغيرها من المراحل التعليمية الأخرى، وبهذا فهو يرى الجامعة بمثابة تنظيم أكاديمي يشبه المجتمع المحلي المتماسك، والذي عليه تأدية وظائفه في المجتمع، وهي بذلك نسق فرعي لا يمكن تفهم أدواره الوظيفية أو البنائية إلا من خلال السياقات المجتمعية والثقافية وعلاقتها مع الأنساق الأخرى، أي أن الجامعة كنسق اجتماعي رسمي تكون في حالة تفاعل واعتماد متبادل مع المجتمع ونظمه الاجتماعية الأخرى، كما أنها تخدم أهدافا تربوية وتعليمية عامة للمجتمع. [2]

وبالرجوع إلى مسألة إمكانية وجود بعض الانحرافات أو التوترات أو الإشكاليات والضغوطات (المعوقات الوظيفية) التي قد يتعرض لها النظام التعليمي ككل والعالي كجزء منه، نتيجة التغيرات المرتبطة باتساع حاجات المجتمع التي قد تحول دون أداء وظائفه على النحو المرغوب فيه، فإن ذلك يقتضي أن يتطور نظام التعليم العالي ويخضع لعمليات إصلاح وتجديد وفق المتطلبات التي تفرضها التطورات الحاصلة في المجتمع، بهدف التكيف مع التناقضات المحتملة على مستوى أداء الوظائف. وذلك يجب أن يكون في الوقت المناسب. [3]

---

(1) عبد الله محمد عبد الرحمن، **علم اجتماع التربية الحديث** المرجع السابق ص ص 181-182.

(2) فادية عمر الجولاني، **علم الاجتماع التربوي** ، مركز الإسكندرية للكتاب، 1997، ص 264

(3) عبد الله محمد عبد الرحمن، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، دار المعرفة الجامعية ،مصر 1991، ص130.

1-3- إسهام ماكس فيبر:

يتحدد إسهام ماكس فيبر في المجال السوسيولوجي من خلال اهتماماته الأكاديمية وانشغاله بقضايا التربية والتنشئة الاجتماعية، والبيروقراطية، والعقلانية في المجتمع الحديث بصورة خاصة. ترتكز تحليلات فيبر على قاعدة أن مهمة علم الاجتماع هي تسهيل إدراك الباحثين والمتخصصين عند دراسة وفهم وتحليل معنى الحياة الإجتماعية من خلال محاولة تقديم فهم تفسيري للفعل الإجتماعي والوصول إلى تفسيرات سببية لمضمون هذا الفعل ونتائجه المختلفة، وهذا لا يكون إلا في ضوء عاملين إثنين هما: التعليم والتدريب[1].

فقد ركز حين تقديم تصوراته عن الأنماط المثالية لأنواع السلطة الثلاثة: السلطة الكارزمية والتقليدية والعقلانية، على توضيح العلاقة بين هذه الأنماط الثلاثة وطبيعة التدريب والتعليم والخبرة والتربية الوراثية والعادات...، فكان يرى بأن السلطة العقلانية تقوم على التعليم والخبرة والتخصص، والحصول على الشهادات وتنمية المهارات، لا سيما أن طبيعة المجتمع تحولت إلى العقلانية.[2] وفي سياق تحليله ومحاولة توضيح العلاقة بين التحول نحو العقلانية وظهور المجتمع البيروقراطي الحديث، فهو يؤكد على أن التنظيمات البيروقراطية تستخدم نوعية معينة من الأفراد المتمتعين بمؤهلات وشهادات علمية وخبرة، وأن حصولهم على المكانة المهنية لا يكون إلا بالحصول على درجة عالية من التعليم والتدريب الذي تضمنه بطبيعة الحال مؤسسات التعليم المختلفة. [3]

أما فيما يتصل بنظرته لمؤسسات التعليم الجامعي، فقد برزت من خلال محاولة تبيان نواحي القصور في الجامعة الألمانية، وذلك عن طريق إقامة تحليلات مقارنة لنظام التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا، ومن بين أهم المسائل والمظاهر البنائية والوظيفية للجامعات في كلا البلدين التي شكلت محور اهتماماته مشكلة العملية التعليمية، وطرق التدريس الجامعي، ونوعية الحياة الجامعية للطلاب، والعلاقة بين الجامعة والمجتمع، والعلاقة الموجودة بين الدولة والجامعة، حيث أكد على ضرورة أن تمارس الجامعة دورها ونشاطاتها التعليمية بعيدا عن سلطة الدولة ورقابتها، وهذا يدعو إلى ضرورة الأخذ بمطلب استقلالية الجامعة.

---

[1] عبدالله محمد عبد الرحمن، **علم اجتماع التربية الحديث**، المرجع السابق ص 183.

[2] نفس المرجع، ص ص 183- 184.

[3] نفس المرجع ، ص 186.

بالإضافة إلى ذلك فقد ناقش فيبر مشكلة الحرية الأكاديمية(*) كقضية هامة في التعليم العالي باعتبار أن المسؤولية الأكاديمية (العلمية المستقبلية) تتطلب ممارسة حقها في مساعدة الطلاب على التأهيل للحياة العلمية والعملية المستقبلية وهذا جزء من الواجبات الأساسية للجامعة.[1]

وبالعودة إلى سياق تحليلاته المرتبطة بتطور النظام البيروقراطي المصاحب للتطور الصناعي، الذي أصبح أكثر ملاءمة للتنظيم الفعال للسيطرة من خلال تركيز رأس المال بدرجات عالية وسيطرة قلة من الشركات العملاقة على الصناعة، أدرك أن ذلك لم يكن مقصورا فقط على المجال الاقتصادي، بل هناك مجالات أساسية يمكن من خلالها ملاحظة:

1- تركز وسائل القوة في أيدي الأقليات الصغيرة.

2- ما يترتب عنه انفصال (***Séparation***) الأغلبية الساحقة من الناس عن هذه الوسائل.

وقد كانت النتيجة الطبيعية لهذه التطورات حسب ماكس فيبر متمثلة في تعاظم التحول البيروقراطي، أو العقلنة الرسمية للتنظيمات الإجتماعية الذي كرس السيطرة على وسائل الإدارة السياسية ووسائل العنف، ووسائل البحث العملي ... .[2]

وفيما يتصل باستخدامه مفهوم الانفصال(**)، فإن فيبر يرى بأن انفصال العامل عن وسائل الإنتاج، هو جانب من عملية اجتماعية عامة، تمس أيضا مجالات استراتيجية أخرى بما فيها المجال العلمي. حيث يقول:"**إن التحول البيروقراطي في ميدان البحث العلمي والتعليم، في معاهد البحث والجامعات هو دالة الطلب المتزايد على الوسائل المادية للإدارة.. ومن خلال تركيز مثل هذه الوسائل في أيدي الرئيس المتميز للمعهد، ينفصل جمهور الباحثين والمساعدين عن (وسائلهم**

(*) **الحرية الأكاديمية**: هي مظهر من مظاهر ديمقراطية التعليم، ويقصد بالحرية الأكاديمية حرية التعليم والتدريس. ويختلف مفهوم الحرية تبعا لاختلاف الإيديولوجية السياسية والاجتماعية، وكذلك تبعا لاختلاف الأغراض التربوية.

وتعتبر الحرية الأكاديمية مثلا أعلى لكل المربين تقوم على أساس الاعتقاد بأن البحث عن الحقيقة هو شيء هام لدرجة لا يجوز معها فرض قيود عليه مهما كانت النتائج التي يتوصل إليها وما تثيره هذه النتائج من جدل ونقاش طالما أنها في حدود القوانين والأعراف المرعية في المجتمع. إنها تتعلق بحق الإنسان في أن يفكر بحرية، لكنها ليست حرية مطلقة لأن الحرية المطلقة لا وجود لها.

– للمزيد انظر محمد منير مرسي، أصول التربية، عالم الكتب، القاهرة، 2001، ص97

(1) عبد الله محمد عبد الرحمن، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، مرجع سابق، ص103.

(2) خضر زكريا، مرجع سابق، ص 143.

(**) وهو ما يوافق مفهوم الاغتراب عن كارل ماركس – للمزيد أنظر: علي عبد الرزاق جلبي مرجع سبق ذكره.

في الإنتاج) على نفس النحو الذي يجري في المشروع الرأسمالي الذي فصل العمال عن وسائلهم. فأضحت عملية «الانفصال» هذه بصورة متنامية خاصية المجتمع الحديث" [1]

2- الاتجـــاه البنائـــي الوظيفـــي الحديث:

ظلت الأفكار والتحليلات الوظيفية بزعامة منشئيها من أمثال دوركايم وبارسونز مسيطرة خلال الأربعينيات والخمسينيات من القرن الماضي على الفكر الاجتماعي بصفة عامة، وعلى تحليل النسق التعليمي بصفة خاصة، وبعد الحرب العالمية الثانية كان على الاتجاه البنائي الوظيفي أن يعيد النظر في بعض أفكاره لكي يستطيع مسايرة الأحداث والتغيرات على المستوى العالمي في إطار الفكر الوظيفي، فنشأت نظرة جديدة في هذا الاتجاه ترى بأن التوسع في التعليم ضرورة يفرضها البناء المهني، كما يفرضها كذلك الطلب المتزايد على المهارات الفنية المتخصصة والتطور التكنولوجي.

إلى جانب ذلك فقد قامت طائفة من علماء الاجتماع كل بطريقته الخاصة إلى وصف التغيرات الأساسية التي مرت بها المجتمعات الغربية، بدء بانهيار الإقطاع ونمو التجارة وانتشار البروتستانتية وأخيرا ظهور الصناعة، واهتم الكثير منهم بإقامة نماذج مثالية تعكس خصائص المجتمع الأوروبي الحديث، ونماذج مقابلة تعبر عن سمات المجتمعات غير الأوروبية التقليدية المتخلفة[2]، حيث ترى بأن سبيل المجتمعات المتخلفة نحو التقدم والحداثة يمر عبر استعانتها وتبنيها للنموذج الغربي خاصة فيما يتعلق باستيراد النماذج التعليمية والتكنولوجية والخبرات الأجنبية في مختلف المجالات.

في هذا السياق سنحاول استعراض نظريتين تعتبران امتداد فكريا وإيديولوجيا للنظرية الوظيفية في شكلها الحديث:

---

(1) خضر زكريا ، المرجع السابق، ص ص 144، 145.

(2) عبد العالي دبلة، **الدولة رؤية سوسيولوجية**، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة،2004، ص 149.

2-1- نظرية التحديث:

التحديث باعتباره عملية تحول نحو أوضاع اقتصادية وسياسية واجتماعية وعلمية وتقنية أفضل، كان وما يزال مطمح وهدف كل شعوب العالم في الماضي والحاضر. والتحديث بهذا المعنى الواسع الذي يشير إلى التقدم، يعتبر مفهوما محايدا لا يرتبط بتاريخ محدد أو نظام معين أو ثقافة معينة. ولكن عندما يربط التحديث بتاريخ محدد ومعايير مجتمع معين أو سمات ثقافة معينة، فإنه يكتسب دلالات معيارية مميزة، فتنعكس سلبا على المجتمعات والثقافات المغايرة. ويلاحظ المتتبع لكتابات علماء الاجتماع في مجال التحديث أن معظم هؤلاء العلماء ينطلقون في تعاملهم مع ظاهرة التحديث أو الحداثة من مرحلة زمنية محددة من تاريخ أوربا الغربية وأمريكا الشمالية، وثقافة محددة هي الثقافة الغربية.[1]

تقوم هذه النظرية على عدد من الافتراضات التي ترتبط بطبيعة البناء الثقافي والاجتماعي للدول النامية، فهي تنظر إلى هذا البناء على أنه بناء يتميز بعدم التجانس واختلاف العناصر الحديثة مع العناصر التقليدية، الأمر الذي يترتب عليه تناقض الأدوار الاجتماعية مع بعضها البعض وقد يعطل بعضها بعضا[2].حيث تتداخل فيه العناصر الحديثة مع التقليدية مما يودي إلى إعاقة عملية التحديث. وعليه فإن التغير في هذه الدول يأتي من الخارج ممثلا في التيارات الثقافية القادمة من المجتمعات الغربية، حيث تقوم نظرية التغير على فكرة محورية مفادها أن الإنسان التقليدي غير قادر على صنع التغير بنفسه، وعليه فإنه بحاجة إلى من يعينه على تحقيق هذا التغير.[3]

وفي ضوء نظرية التحديث جاء الاهتمام بالموارد البشرية باعتبارها أكثر العناصر فعالية في عملية التحديث، ففي هذا الإطار نشر بيرنون كلارك(1962)كتابا تحت عنوان "تعليم مجتمع الخبراء" طرح فيه قضية التغير التكنولوجي الذي يتطلب وجود أفراد على درجة عالية من الخبرة والمهارة،

---

[1] أحمد سالم الأحمر، **علم اجتماع الأسرة: بين التنظير والواقع المتغير**، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة،بيروت، لبنان، 2004، ص145.

[2] حمدي علي أحمد، مرجع سابق، ص139.

[3] عبد العالي دبلة، مرجع سابق، ص 160.

ويعتمد بقاء المجتمع ذاته على خبرة ومهارة هؤلاء ومدى الاستخدام الفعال للموارد الفكرية الملائمة، ومن ثم لابد من توجيه النظام التعليمي لتحقيق هذه المهمة.[1]

ومن بين الإسهامات التي ظهرت في الستينيات و اهتمت بنظرية التحديث نجد:

- **إسهام دافيد ماكليلاند "D.McElland":**

فقد ذهب في كتابه "مجتمع الانجاز" إلى أن ازدهار المجتمعات و تدهورها إنما يرجع إلى القيم التي يعتنقها أغلب أبناء هذه المجتمعات. كما ركز على الحاجة إلى الدافعية للانجاز باعتباره أكثر العناصر المفسرة للاختلافات في درجات التنمية الاجتماعية والتكنولوجية بين المجتمعات.

وهو في سياق ذلك، يعطي حيزا كبيرا لتأثير بعض المتغيرات السيكولوجية (إلى جانب المتغيرات الأخرى الاجتماعية والاقتصادية...) المرتبطة بأنماط الشخصية الفردية في الدول المتقدمة القائمة على الدافعية نحو تحقيق التقدم والرغبة في التحديث، ومدى قدرتها على إحداث التنمية بدرجة أعلى، لذلك ركزت هذه النظرية بمساهمة ماكليلاند إلى جانب كل من ليرنر" و"هيجن" على ضرورة نقل الأنماط الثقافية الموجودة في المجتمعات المتقدمة، التي نشأت وتطورت فيها نماذج الشخصية المتميزة والمتشبعة بقيم الدافعية نحو الإنجاز والتحديث إلى المجتمعات المتخلفة، بهدف إحداث التنمية والتطور في هذه المجتمعات لتتحول من المجتمع التقليدي إلى المجتمع الحديث [2].

وفي هذا السياق المرتبط بضرورة نقل الأنماط الثقافية وكذا نقل التكنولوجيا للبلدان المتخلفة – حسب افتراضات وتصورات هذه النظرية — فإن التعليم والتدريب يعتبران من بين العوامل الأساسية لهذه العملية، خاصة ما يتعلق باستيراد التكنولوجيا، فحسب "هالس وفلود" " Halsey and floud" فإن التعليم يعكس التغيرات التي يتطلبها النمو الاقتصادي، حيث أوضحا أن التقدم التعليمي يجب أن يتم التوسع فيه لإعداد القوي العاملة من خلال زيادة التخصص في التعليم والتدريب ..كما أوضحا أن اقتصاديات المجتمعات المتقدمة اعتمدت أساسا على نتائج البحث العلمي، وعلى إمداد قوة العمل بالمهارات التي ارتبطت بكفاءة النظام التعليمي في

[1] حمدي علي أحمد، المرجع السابق، ص ص 138، 139.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمان، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، مرجع سابق، ص 193.

تحقيق هذا الأمر[1]، وبالتالي فإن المجتمعات المتخلفة والنامية عليها أن تستورد النماذج التعليمية وكذا التكنولوجية الغربية لأحداث التطور والتغير بهدف تحديث مختلف بنيات مجتمعاتها.

لكن من الطبيعي أن تطرح في هذا السياق مسألة الهوية والخصوصية السوسيوثقافية، فالتحديث بهذا المفهوم ينطوي على تفسير اختزالي، لا يأخذ في الحسبان المقومات الحضارية والقيمية، وكذا طبيعة الموارد البشرية وكيفية تعاملها مع مسألة التحديث والتغيير، فالتحديث عملية تتطلب المزيد من الوطنية والإنسانية، ويجب أن تكون مرفوقة بمجموعة أساسية من القيم مثل: [2]

- احترام الوقت وتقديس العمل الجماعي
- توخي الجودة والإتقان والإيمان العميق بالإبداع
- الإيمان بعالمية المعرفة
- الموارد البشرية أهم عوامل النجاح

وكل ذلك يجب أن يكون في إطار قيمة احترام الهوية والخصوصية، وزرع روح التنافسية واحترام التعددية وقبول الآخر على كافة المستويات.

وفيما يتعلق بالتحليلات المرتبطة بالنظام التعليمي –وخاصة الجامعي منه– في الجزائر والوطن العربي، فإنه حسب "الدكتور العربي فرحاتي" قد تم تبني مبدأ المقايسة أثناء تأسيس الجامعات بالاعتماد على النمط الغربي في كل العلوم والمعارف، وذلك بهدف بلوغ التقدم الذي أحرزته المجتمعات الغربية في ضوء ما تم بناؤه من فرضيات حول إمكانية تكرار التجربة الغربية في محيطنا الثقافي، وذلك بالقطعية مع التجربة التاريخية للتعليم في هذه المجتمعات ...دون الأخذ في الاعتبار ما نبه إليه بعض علماء التربية المقارنة في الغرب ذاته من مخاطر الاستعارة الثقافية كـ "سادلر" صاحب القول المشهور :"**ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا ننسي أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجود داخلها، بل تتحكم فيها وتفسرها .أننا نستطيع أن نجول بين النظم التعليمية في العالم كطفل يلهو في حديقة غناء يقطف**

---

[1] عبد الله محمد عبد الرحمان، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، المرجع السابق ، ص140.

[2] ناصر يوسف، **دينامية التجربة اليابانية في التنمية المركبة، دراسة مقارنة بالجزائر وماليزيا**، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت، لبنان، 2010، ص106.

زهرة من هنا وورقة من هناك، ثم نتوقع بعد ذلك أننا إذا غرسنا ما جمعناه في تربة في بلادنا نحصل على نبات حي، فالنظام التعليمي ثمرة النضال الذي غمره النسيان ..." [1]

إذن، فالانتقال إلى التحديث يفترض أن يكون العمل على تحقيقه في إطار الحفاظ على الهوية والتراث للمجتمعات، وهنا ستتوافر للتحديث قواعد متينة، وأن مهمة هذا الانتقال لن تكون بالدرجة الأولى -كما يرى "ساكيكو فوكودا (S.Fukuda)"- تفكيك الأعراف والتقاليد والمؤسسات والقوانين، ولكن التركيز يشمل الأحكام السابقة للتنمية، ويكون ذلك بخلق محيط اجتماعي مناسب، وبنى اجتماعية متماسكة تفضي إلى مجتمع جديد، مما يفرض رؤية جديدة وقوانين جديدة، ورأس مال اجتماعي جديد.[2]

2-2- نظرية رأس المال البشري:

تعتبر نظرية رأس المال البشري امتدادا فكريا وإيديولوجيا للنظرية الوظيفية بصفة عامة في صياغتها الحديثة، ويتمثل الإسهام الأساسي لهذه النظرية، في محاولة تبرير التوسع الهائل في الأنساق التعليمية والاستثمارات الضخمة التي خصصت للتعليم في العديد من الدول، وجدوى هذا الإنفاق الكبير على التعليم والعائد منه بالنسبة للأفراد والمجتمع. ولقد كان الدافع وراء زيادة الطلب على التوسع في التعليم؛ ارتفاع العائد الذي يحصل عليه الأفراد الذين يتلقون تعليما على مختلف المستويات.[3]

وتؤكد هذه النظرية على أن الإنفاق على التعليم هو إنفاق استثماري إنتاجي في رأس المال البشري الذي يعد أهم عنصر من عناصر الإنتاج، وليس إنفاقا استهلاكيا على اعتبار أن مخرجات النظام التعليمي من الأيدي العاملة نوع من الاستثمار الاقتصادي، وجزء أساسي في عملية التنمية الشاملة في المجتمعات الحديثة سواء المتقدمة أو النامية[4].

---

[1] العربي فرحاتي، الجامعة الجزائرية من أزمة التحديث إلى محنة العولمة، **الجامعة الجزائرية والتحديات الراهنة**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، العدد الثاني سبتمبر 2006، ص 125.

[2] ناصر يوسف، مرجع سابق، ص107.

[3] حمدي علي أحمد ، مرجع سابق، ص141.

[4] عبد الله عبد الرحمن ،**علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق، ص 192.

تستند هذه النظرية على مفاهيم أساسية وهي:المدخلات، التكلفة، والمخرجات، إذ تشير المدخلات إلى كل العناصر المادية والبشرية والمعرفية، أما مفهوم المخرجات فيشير إلى كل أنماط التعليم المضافة من مهارات ومعارف وقيم التي يكتسبها الفرد جراء تعرضه لعملية تعليمية معينة (أو ما يسمى بالقيمة التربوية المضافة). [1]

ومن خلال الشكل الموالي تتضح أهم المفاهيم التي تستند إليها نظرية رأس المال البشري.

شكل رقم 01 :يوضح أهم المفاهيم التي تستند إليها نظرية رأس المال البشري

المدخلات Input

المعرفة والخبرة
القيم
الأهداف الاجتماعية
أهداف تعليمية
المحتوى

المدخلات البشرية والسكان ورصيد المجتمع من القوى العاملة المؤهلة
تلاميذ
معلمون وغيرهم

العناصر المادية
التمويل
العناصر الفيزيقية

النظـــــام التعليمـــي

المخرجات

أفراد أحسنت تربيتهـــــم وتعليمهم لكي يحققـــوا الخير لأنفسهـــــم ولمجتمعهـــــم يعملـــــون ويشاركون في شتى مجـــالات الاقتصاد، وقادة ومخترعــــون يسهمـــون في تنميـــة أنفسهم ومجتمعهـــــم

المصدر: حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 143.

ويعد الاقتصادي الأمريكي تيودر شولتز T .schultz من بين العلماء البارزين الممثلين لنظرية رأس المال البشري، حيث اهتم بتحليل العلاقة بين عملية التربية والتعليم والتقدم الاقتصادي ولاسيما في الدول النامية خلال النصف الأخير من القرن العشرين، أين ركز على أهمية زيادة

[1] حمدي علي أحمد ، المرجع السابق ، ص141

النفقات الاقتصادية للمؤسسات التربوية التي لا تقل أهمية عن المؤسسات الصناعية الإنتاجية الأخرى[1]، إذ أكد على أن الاستثمار في رأس المال البشري لا يزيد من الإنتاجية الفردية فحسب، إنما يضع الأساس الفني لقوة العمل اللازمة للنمو الاقتصادي المستمر للدول والمجتمعات على اختلافها، على اعتبار أن القوى البشرية المدربة هي العامل الحاسم في تحقيق ذلك وليس الموارد المادية والطبيعية وحدها .[2]

وفي نفس الوقت ركزت نظرية رأس المال البشري كما جاءت في تصورات شولتز، على عقد الكثير من المقارنات بين السياسات الاقتصادية وسياسات التعليم والتربية سواء في المجتمعات الاشتراكية السابقة، أو المجتمعات النامية أو المجتمعات المتقدمة، وتحليل مدى العلاقة بين السياسات الحكومية ونوعية الإيدولوجيا التي توجه حجم الإنفاق على المؤسسات التعليمية، ولاسيما بعد أن ترددت كثير من مفاهيم اقتصاديات السوق، العرض والطلب، التنمية الشاملة والمستمرة والاهتمام بالعلم والتكنولوجيا، وارتفاع مستويات المعشية وتحسينها...وغيرها، الأمر الذي جعل أنصار نظرية رأس المال البشري يوجهوا واضعي السياسات الحكومية في المجال التعليمي والتربوي إلى المردود الاقتصادي و الاستثماري القريب و البعيد المدى.[3]

لكن التساؤل الذي يمكن طرحه حول محدودية هذا الطرح والتصور لنظرية رأس المال البشري، انطلاقا من رؤيتها المقتصرة على ارتباط عملية التوسع التعليمي وزيادة الإنفاق على المؤسسات التعليمية بالعائد أو المردود الاقتصادي والاستثماري على المستوى الفردي، أو العائد التنموي والاقتصادي للمجتمع ككل (زيادة الدخل، زيادة النمو الاقتصادي)، يتمحور حول نوعية التعليم المقدم ومدى ارتباطه بالمتطلبات الحقيقية والواقعية لتنمية المجتمع، خاصة في البلدان النامية التي تتميز بكثير من أشكال القصور في تصور ووضع سياسات واستراتيجيات وخطط، تستهدف ربط سياسة التوسع في التعليم وزيادة الإنفاق عليه بنوعية وجودة التعليم والمتطلبات الفعلية والواقعية لتحقيق التنمية.

---

[1] عبد الله عبد الرحمن، **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق، ص 193،

[2] عبد الله عبد الرحمن، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، مرجع سابق، ص 195.

[3] عبد الله عبد الرحمن ،**علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق، ص 194.

ومن جهة أخرى، فإن التعليم لمجرد تحسين الدخل يختلف عن التعليم الذي يهدف إلى تحسين المهارات والقدرة على الإبداع والابتكار، لأنه ليس في إمكان التعلّم الذي هدفه زيادة النمو الاقتصادي أن يرتقي إلى المستوى التكنولوجي إن لم تلتزم الدولة بمختلف مؤسساتها، إلى جانب المجتمع، بتحسين فاعلية التعليم وكفاءته الاقتصادية. فرأس المال البشري يمكن بناؤه من خلال توافر المزيد من التعليم النوعي، و السياسات التي لا تعير اهتماما لنوعية التعليم، نجدها تخاطر بتوسيع الكم، من غير أن تقوم بتوسيع حقيقي لرأس المال البشري، وبالمثل، فإن سياسات التنمية التي لا تأخذ في الحسبان الهيكل المركب للاقتصاد، يمكن فقط أن توسع التحصيل الدراسي، مع قليل من التحسين الذي يمكن قياسه[1]

ثانيــــا: الاتجاه الماركسي:

تأتي أهمية التصورات الماركسية والماركسية المحدثة من خلال تركيزها على الجوانب التي أهملتها البنائية الوظيفية لأسباب إيديولوجية، خاصة وأن البنائية الوظيفية – حسب نظرة هذا الاتجاه- كانت تهتم بالتركيز على الجوانب الإيديولوجية التي تقوم عليها الرأسمالية، والتي كانت تتغافل تماما ميكانزم أو محك الصراع عندما تعالج قضاياها ومشكلاتها ومنها بالطبع مشكلة التعليم وقضايا العملية التربوية. [2]

فتصورات الاتجاه البنائي الوظيفي، عند دراستها للمسائل المتصلة بالتعليم والعمليات التربوية، تتبنى مجموعة من المفاهيم مثل: الامتثال، الطاعة، الانسجام، التوازن، التضامن، والتعاون، التكيف والمواءمة والاستقرار،....ولم تتوجه اهتماماتها إلى مسألة جوهرية تصطبغ بها الظواهر الاجتماعية، وهي قضايا الصراع والتنافس وعدم التوازن في المجتمع الحديث، هذا ما جعل من مريدي الاتجاه البنائي الوظيفي يستجيبون للانتقادات المتعددة الموجهة إلى هذه المدرسة[3]، وذلك بالعمل على تعديل وتطوير مجموعة من الأفكار والمنظورات، لتكون أكثر ملاءمة لدراسة مختلف الظواهر الاجتماعية وفق ما تستدعيه الضرورات العلمية والمنهجية وكذلك الواقعية.

---

[1] ناصر يوسف، مرجع سابق، ص183.

[2] عبد الله عبد الرحمن، **علم اجتماع التربية الحديث**، المرجع السابق، ص 206

[3] نفس المرجع، نفس الصفحة.

إذن فالرؤية الماركسية تنطلق في تحليل التعليم من الافتراض الأساسي بوجود تأثير بين نمط علاقات الإنتاج في المجتمع (البنية التحتية)، على مجمل مظاهر البناء الفوقي بما يتضمنه من فكر وقيم وتعليم، وأن هذا التأثير هو المحدد الأساسي في بلورة وظيفة التعليم في مجتمع ما، بهدف إعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة فيه، وعليه تتحدد مراكز الأفراد ومكاناتهم وأدوارهم في المجتمع بناء على وضعهم الطبقي، فالطبقة الاجتماعية هي المحدد الرئيسي للتمييز الاجتماعي، والتعليم أداة التصنيف والانتقاء لإضفاء الشرعية على الأوضاع المحددة طبقيا، هذه الأوضاع تنعكس على النظم التعليمية ونتائجها.[1]

وعليه فالنظام التعليمي كما يراه الماركسيون نظام تتحول بواسطته الميزة والقوة الاقتصادية الموروثة إلى صيغة اجتماعية تكون أكثر قبولا، ففي المجتمعات الرأسمالية يقوم النظام التعليمي بإنتاج إيديولوجية الطبقة الرأسمالية.[2]

كما يقدم أصحاب هذا الاتجاه رؤية حول وظيفة النظام التعليمي في المجتمعات الرأسمالية، إذ أنهم يعتبرون النظام التعليمي ليس مجرد استجابة للمتطلبات الوظيفية للنسق، بل يؤكدون على أن للتعليم وظيفة أساسية في الصراعات الاجتماعية الدائرة على المكانة الاجتماعية والثروة والدخل، حيث يرون بأن الأفراد ذوو المكانة العليا في المجتمع هم نتاج التعليم، وعليه يؤكد أصحاب هذه النظرية على ديناميات الصراع لا على التغير التكنولوجي وذلك عند تحليلهم للامتداد والتوسع الدائم في نظام التعليم.[3]

وفي سياق محاولتنا لتقديم المنظور الماركسي فيما يتعلق بتحليلاته للنظام التعليمي، وكيف يعمل على توفير نمط قوة العمل التي تتطلبها الرأسمالية، إضافة إلى كون النظام التعليمي آلية في يد الطبقات الاجتماعية المسيطرة لإعادة إنتاج/ والمحافظة على بنية التفاوت الطبقي في المجتمع، فإن ذلك يقودنا بصفة آلية إلى محاولة الإحاطة ولو بصفة مختصرة ونسبية بمختلف الافتراضات والأفكار والتحليلات

---

[1] علي الدين هلال، **آفاق المستقبل وتطوير التعليم**، في: سعد الدين إبراهيم (تحرير)، **مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم**، ط1، منتدى الفكر العربي ، عمان، الأردن، 1979 ، ص49.

[2] حمدي علي أحمد، مرجع سابق، ص 148.

[3] نفس المرجع، ص 150.

التي ساقها هذا الاتجاه حول العلاقات بين القوة والإيديولوجية[*] والتعليم، وبين علاقات الإنتاج في المجتمع الرأسمالي، وفي هذا السياق دائما سنحاول التعرض لإسهامات بعض المنتمين إلى المدرسة الماركسية.

2-1- إسهامات لويس ألتوسير:

تعد تحليلات الفيلسوف الفرنسي لويس ألتوسير واحدة من التحليلات، التي أسهمت في فهم قضية العلاقة بين النظام التعليمي وأسلوب الإنتاج والعلاقات الاجتماعية في المجتمعات الرأسمالية.

وينطلق في طرح أفكاره وتصوراته من فكرة مؤداها: "أن استمرارية الطبقة الحاكمة في مواقع السيطرة يتطلب إعادة إنتاج قوة العمل"[1] ولتوضيح كيفية إعادة إنتاج قوى العمل، أكد على أن ذلك يتم من خلال عمليتين أساسيتين[2]:

- إعادة إنتاج المهارات skills الضرورية من أجل الحصول على قوة عمالة فعالة.
- إعادة إنتاج إيديولوجية الطبقة الحاكمة وتنشئة العمال في إطارها.

وهاتان العمليتان تعملان على إعادة إنتاج القوة الفنية الفعالة والتي تكون خاضعة تماما للإيديولوجية الرأسمالية، وهذا لا يمكن تحقيقه أو إنجازه إلا عن طريق التركيز على دور النظام التعليمي والتربوي.

لقد أعطى ألتوسير للجانب الإيديولوجي مكانا هاما في بنية النظرية، حيث أعطى لمفهوم السيطرة الإيديولوجية دورا كبيرا في تحليله لاستمرارية بقاء وسيطرة الطبقة الحاكمة، فهو يرى أن

---

[*] **الإيديولوجيا:** تعبير عن ارتباط الفكر بالأصول الاجتماعية، وهي ذلك الجزء من الوعي الاجتماعي الذي يرتبط بشكل مباشر بحل المشكلات الاجتماعية الماثلة أمام المجتمع، وتعمل في تعزيز أو تغيير العلاقات الاجتماعية. وهي نسق الأفكار السياسية والأخلاقية والجمالية والدينية .

ويعرف ماركس الإيديولوجيا بأنها:"نظرية أو نسق من الأفكار، تتخذ من تبرير تطلعات وأوجه نشاط جماعة ما من البشر وظيفة اجتماعية" وهي أيضا حسب رأيه" التعبير العقلي أو الفكري المحدد تاريخيا عن جملة من المصالح ضمن وضع أو موقف معين" ويضيف ماركس وإنجلز إلى ذلك" أن الإيديولوجيا السائدة في المجتمع هي إيديولوجية الطبقة الحاكمة، بحكم النفوذ والملكية لوسائل الإنتاج والسيطرة على الاقتصاد والسياسة. للمزيد انظر:

- شبل بدران، **ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي المعاصر**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة،2000، ص 60 .
- مصباح عامر، **علم الاجتماع، الرواد والنظريات**، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص53.

[1] حمدي علي أحمد، مرجع سابق ، ص 150.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن، **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق، ص225.

القوة الفيزيقية لا تعد من الوسائل الفعالة للسيطرة والتحكم، مقارنة بالقوة الإيديولوجية التي تسيطر على العقول أو نسق المعتقدات والأفكار.

فهو يعتقد بأن الدولة باعتبارها مركز التشكل الاجتماعي والوجود المستمر لعلاقات الإنتاج الرأسمالية، تقوم بتحقيق دورها عن طريق الأجهزة الإيديولوجية، التي تعمل بقدر عال من الكفاءة لضمان رضوخ أفراد المجتمع إلى ما تمليه عليهم البنية الكامنة وعمل ما هو مطلوب منهم، وهذه الأجهزة كلها مؤسسات لضمان تحقق ذلك،[1] وفيما يتعلق بنوعية الوسائل التي تعزز كيفية إنتاج إيديولوجية معينة، فإن ذلك يرتكز إلى عمل مجموعة من أجهزة الدولة، والتي تشمل وسائل الإعلام، والقانون، والدين، والتعليم التي تعمل على إيجاد نوع من الوعي المزيف، يعمل على جعل الطبقة العاملة المحكومة خاضعة وتابعة بصورة مستمرة للطبقة الحاكمة الرأسمالية.

ووفق هذا المنظور ركز لويس ألتوسير على اعتبار النظام التعليمي والتربوي في المجتمع الرأسمالي الغربي، أحد أجهزة الدولة الإيديولوجية الفعالة العاملة على استمرارية وجود الوضع الطبقي. وذلك من خلال أهمية هذا النظام ودوره الذي يهدف إلى تخريج مجموعة من الأفراد والكوادر المؤهلين والمتمتعين بمختلف المهارات الفنية، متشبعة بروح التقبل والخضوع للأوضاع المهنية لها وللأجيال المقبلة.

2-2- نظرية الاقتصاد السياسي (بولز وجنتز)

لقد قدم كل من صموئيل بولز S.Bowles وهربرت جنتيز H.Gintis نظرية متكاملة لعلاقة التربية بالمجتمع في كتابهما الشهير Schooling in capitalist America عام 1976، وفي هذا الكتاب يعتقد كلاهما أن التربية تعكس دائما التركيبة الاجتماعية في أي مجتمع، بل وتساعد على استمرار هذه التركيبة والمحافظة عليها. والمدرسة في المجتمع الطبقي ما هي إلا أداة في يد الطبقة المسيطرة على المجتمع. وقد صممت هذه المدارس في المجتمعات الرأسمالية الحديثة والمعاصرة، بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية.[2]

---

[1] أيان كريب، **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**، ترجمة: محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، الكويت،1999، ص 223.

[2] شبل بدران، حسن البيلاوي، مرجع سابق، ص 32.

انطلق كل من بولز وجنتيز في تقديم تحليل بنيوي للنظام التعليمي في أمريكا من وجهة نظر ماركسية، ويعتقدان أن الدور الرئيسي لنظام التعليم في المجتمع الرأسمالي هو ضمان إعادة إنتاج قوة العمل، ويؤكدان على دور التعليم في هذا الشأن من خلال تكوين نمط الشخصية، وغرس الاتجاهات والتصورات، ووجهات النظر التي تعمل على تكييف الأفراد على أوضاعهم الطبقية.[1]

وفي هذا السياق فهما يركزان على أن التعليم يساهم في زيادة اتساع الانقسام الاجتماعي للعمال، كنتيجة لانتقال مقومات هذه التفرقة الاجتماعية من جيل إلى جيل، عن طريق الاختلافات المرتبطة بالطبقية في الأسرة والنظام التعليمي المتجاوبة مع العلاقات الهرمية في مكان العمل[2].

ومن خلال تأكيدهما على دور النظام التعليمي والتربوي في المجتمع الرأسمالي في إعادة قوة العمل، فهذا يتوافق مع ما توصل إليه أيضا ألتوسير، وإن كانت تحليلات بولز وجنتيز تركز على تحليل عدد من الأبعاد الاقتصادية أو ما يمكن تسميته المدخل السوسيو إقتصادي في دراسة العملية إعادة إنتاج قوة العمل.[3]

وفي منحى تحليلاتهما المرتبطة بالمردود الاقتصادي من التعليم، فيرى بولز وجنتيز أنه يجب ربط البناء الاجتماعي بأشكال الوعي وأنماط السلوك والشخصية التي يربى عليها الطلاب، وعليه فلن يكون النظام الاقتصادي في حالة استقرار، إلا إذا كان وعي الناس في الشرائح والطبقات الاجتماعية المختلفة متسقا مع العلاقات الاجتماعية التي يحددها شكل الإنتاج. ويتطلب دوام البنية الطبقية أن يعاد التقسيم الهرمي للعمل في وعي الناس، والنظام التعليمي هنا أحد آليات إعادة الإنتاج من خلاله تحاول الصفوة المسيطرة تحقيق أغراضها، وهذه هي العلاقة الحقيقية بين التعليم والاقتصاد في المجتمع الرأسمالي.[4]

وبطبيعة الحال فإن العلاقة بين النظام التعليمي ونظام العمل مستمرة من أجل إعداد أجيال من القوى العاملة والتي يعيد النظام الرأسمالي إنتاجها، خاصة وأن التلاميذ أو خريجو المدارس والجامعات والمعاهد الفنية، تخرجوا من نظام تعليمي ولديهم شخصيات أو سمات محبطة وغير راضية أو مشعبة

---

[1] حمدي علي أحمد، المرجع السابق، ص 155.

[2] شبل بدران، **التربية والمجتمع رؤية نقدية في (المفاهيم، القضايا، المشكلات)**، مرجع سابق، ص 18.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن، **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق ، ص234.

[4] حمدي علي أحمد، مرجع سابق، ص 155.

مهنيا ومعرفيا، علاوة على أنها مغتربة عن النظام التعليمي/التربوي ثم نظام العمل ومؤسسات الإنتاج التي تعمل فيها.

إن النظرية التي قدمها كل من بولز وجنتيز فيها تنبيه نحو ضرورة فهم التنظيم الاجتماعي للمؤسسات التعليمية/ التربوية، أو ما يسمى بالمنهج الخفي فيها، كذلك فيها تحذير من التنويع الفرعي داخل هذه المؤسسات، إضافة إلى التحذير من إيديولوجية رأس المال البشري، وغيرها من النظريات، التي تحاول التأكيد على أن المهارات المعرفية داخل المدارس تؤدي إلى تحسين الأداء ورفع مستوى الإنتاج. فالمسألة حسبهما ليس المقصود منها تعليم مهارات معرفية، إذ يمكن أن يتعلم الفرد تلك المهارات المعرفية منها والمهنية داخل العمل نفسه، فالمؤسسات التعليمية ليست هي المصدر الوحيد لتعلم هذه المعارف. إن المسألة كما يوضحها كل بولز وجنتيز إنما تكمن في عملية تزييف الوعي وتغريب الإنسان وتشكيل شخصيته بما يتناسب ويتلاءم مع سوق العمل البيروقراطي السلطوي، وبما يخضعه للقهر والاستغلال بلا مقاومة.[1]

2-3- نظرية رأس المال الثقافي:

تأتي تصورات بيير بورديو وباسرون في إطار ما يسمى نظرية إعادة الإنتاج، كما كان واضحا من خلال تحليلات ألتوسير، لكنها تركز على إعادة الإنتاج الثقافي، حيث تعتمد هذه التصورات والتحليلات على الدور الرئيسي للنظام التعليمي/التربوي في هذه العملية، هذا التصور يختلف بصورة كلية عن تصورات دوركايم الوظيفية وخاصة عن دور الثقافة في تحويل وتغيير المجتمع ككل، فمفهوم الإنتاج والتحول الثقافي عند بورديو وباسرون مغاير تماما، فهو يعني إعادة الإنتاج الثقافي من أجل الطبقات المسيطرة، إذ تعمل من خلال السيطرة على عمليات الإنتاج الثقافي، بهدف تمييز ثقافتها ونقلها وتوريثها إلى أجيالها عن طريق امتلاك الوسائل والنظام التعليمي والتربوي ككل.[2]

يقول بورديو:"**إن النسق الثقافي في بنائه للوقائع الاجتماعية ليس محايدا، ذلك أن الأنسقة الثقافية رغم أنها قسرية في ذاتها (حسب التصور الدوركايمي الوظيفي) إلا أنها ليست قسرية في وظيفتها**".

---

[1] شبل بدران، حسن البيلاوي، مرجع سابق ، ص ص 34 -35.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن، **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق، ص230.

فالثقافة ذات طبيعة اجتماعية سياسية تتمكن بها ومن خلالها القوى الاجتماعية المسيطرة من فرض علاقات السيطرة القائمة في المجتمع والمحافظة عليها. [1]

وإذا كان مجال الثقافة هو مجال إنتاج وتوزيع رأس المال الثقافي الذي تسعى القوى الاجتماعية السائدة إلى السيطرة عليه واحتكاره، فإن النظم التربوية والتعليمية هي التي ترعى وتحافظ على بنية توزيع واستهلاك رأس المال الثقافي، ولذلك نجد النظم التربوية هي البؤرة الحقيقية لكل صراع اجتماعي في المجتمعات المعاصرة المتقدمة منها والنامية على السواء[2]

لذلك، فإن تركيز بورديو انصب أساسا على الكيفية التي عن طريقها يعاد إنتاج ثقافة الطبقة المسيطرة، عكس دوركايم الذي أكد على أن الجوانب الحقيقية للثقافة السائدة تنتقل لكل أعضاء المجتمع، ولذلك قام بورديو بتحليل خاص لدور النظام التعليمي في هذه العملية.[3]

وتكشف دراسة بورديو وباسرون عن وظيفة النظام التعليمي ودوره الفعال في إعادة إنتاج البناء الطبقي للمجتمع الصناعي، فالهرم الاجتماعي الطبقي ليس مجرد محصلة لبناء علاقات القوة المرتبط بالسيطرة في المجال الاقتصادي، بل أن ظروف إعادة إنتاج هذا النظام له صلة وثيقة ومباشرة بالمؤسسات التربوية. [4]

وحسب كل من بورديو وباسرون فإن الطبقة الاجتماعية المسيطرة في المجتمع، تحاول دائما أن تتحقق لها عوامل السيطرة والحفاظ على مكاسبها في المجتمع، وفي المجتمعات الديمقراطية الحديثة لا يمكن لها أن تحقق هذا الهدف عن طريق التعسف أو العنف السافر، لذلك تلجأ إلى نوع آخر من العنف وهو العنف الثقافي، والمدرسة أهم أداة في يد الطبقات المسيطرة للقيام بهذه المهمة.[5]

---

[1] شبل بدران، حسن البيلاوي، مرجع سابق ،ص 106.

[2] نفس المرجع، ص109.

[3] حمدي علي أحمد، مرجع سابق ، ص 163.

[4] نفس المرجع، نفس الصفحة.

[5] شبل بدران، حسن البيلاوي، مرجع سابق،ص 36.

ويشير بورديو إلى الثقافة المسيطرة باعتبارها رأسمال ثقافي، يتحول من خلال التعليم إلى قوة وثروة، وأن هذا التحويل لا يتم توزيعه بصورة متساوية في المجتمع، وإنما يرتبط في الأساس بالتباينات الطبقية والتي تنعكس بدورها على التحصيل الدراسي.[1]

فبيير بورديو يرى بأن التفوق الدراسي في جميع المراحل الدراسية، يعتمد أساسا على الرصيد المعرفي والقيمي والمعايير والخبرات، التي يتمتع بها التلاميذ الذين نشأو في ثقافة تتماثل مع الثقافة الموجودة في المدرسة والمراحل التعليمية المختلفة التي تسيطر عليها ثقافة الصفوة أو الطبقة الحاكمة، فأبناء الطبقات العليا يأتون إلى المدارس برصيد ثقافي وافر يفوق الرصيد الذي يأتي به أبناء الطبقات الأخرى.

إذن فتحليلات بورديو وباسرون لدور التعليم في إعادة الإنتاج الاجتماعي تكشف عن تصور جوهري يندرج ضمن حتمية سيطرة وسيادة ثقافة الطبقة المهيمنة، والتأكيد على أهمية الصراع على المستوى الإيديولوجي، ودور الجماعات الحاكمة في دعم شرعية أوضاعها، من خلال أجهزة الدولة الإيديولوجية، التي يعد نظام التعليم بمؤسساته المختلفة أهمها على الإطلاق.

من خلال هذا العرض يتضح تعدد وجهات النظر في إطار التحليل الماركسي في نظرتها إلى النظام التعليمي وعلاقته بالدولة أو الطبقة الحاكمة (المسيطرة فعليا)، لكنها تكاد تجمع على أن النظم التعليمية بمختلف مستوياتها، ما هي إلا انعكاس للثقافة المسيطرة في المجتمع، وللإطار المعرفي للجماعات المهيمنة فيه وللسياسات المتبعة حتى يستطيع الإنسان التكيف معها. ويترتب عن ذلك أن المعرفة المتضمنة في المناهج الدراسية تشكل اختيارات ثقافية واعية، تتطابق مع القيم والمعتقدات السائدة في الجماعة المهيمنة، وأن وظيفة التعليم هي إضفاء الشرعية على النظام الاجتماعي وضمان استمراره واستقراره، إلا أن هذه النظرة أصبحت موضع نقد من داخل الفكر الماركسي ذاته ومن خارجه، فمعرفتنا اليوم بالنظم الاجتماعية عموما والنظم التعليمية بصفة خاصة تعطينا صورة أكثر تركيبا وتعقيدا من تلك العلاقة الخطية بين البناء التحتي والأبنية الفوقية.[2]

---

[1] حمدي علي أحمد، المرجع السابق، ص 164

[2] علي الدين هلال، **آفاق المستقبل وتطوير التعليم**، مرجع سابق، ص51.

ثالثـــا: الاتجاه النقدي:

بالرجوع إلى السياق والظروف التي نشأ فيها هذا الاتجاه، فإن ذلك يقود إلى الحديث عن تفاقم التناقضات الاجتماعية والسياسية في المجتمعات الصناعية المتقدمة خلال فترة الستينات من القرن العشرين، التي أدت إلى اندلاع حركة الحقوق الإنسانية والانتفاضات الطلابية، والاجتماعية التي اجتاحت كافة هذه المجتمعات في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية، وانتقلت آثار هذه الحركة وما صاحبها من نقد ورفض إلى المؤسسات الاقتصادية والسياسية المرتكزة على المبادئ الليبيرالية.[1]

لم تكن العلوم الاجتماعية الوظيفية التي ظلت طوال فترة الخمسينيات حتى أوائل الستينيات تبشر بالاستقرار الاجتماعي، والوظيفية، والاتزان في المجتمع، مؤهلة لمواجهة ما فجرته تلك الأحداث من صراع وتغير اجتماعي، وبدت هذه العلوم عاجزة عن تفسير حقيقة الصراع الاجتماعي الذي فجرته الأحداث. [2]

قدم رواد هذا الاتجاه مجموعة من التحليلات تتناول السمات الأساسية للمجتمعات الرأسمالية المعاصرة، وكيف تعمل الرأسمالية على تشكيل النظم المسيطرة، والعمليات الإجتماعية والقيم والإيديولوجيا لصالح الربح والسيطرة، وتمكنت النظرية النقدية على وجه الخصوص من اكتشاف العلاقات الجارية بين الاقتصاد والدولة والمجتمع والثقافة والتحول من رأسمالية السوق إلى رأسمالية الدولة والاحتكار.[3]

في هذا السياق بدت النظرية النقدية، كما عبرت عنها مدرسة فرنكفورت أداة فعالة وحاسمة في المشاركة في تأسيس المدارس والاتجاهات العلمية الجديدة في علم الاجتماع بوجه عام، وعلم اجتماع التربية بوجه خاص.

---

[1] حمدي علي أحمد، المرجع السابق، ص 189.

[2] شبل بدران ، حسن البيلاوي، مرجع سابق، ص 25.

[3] علي عبد الرزاق جلبي، مرجع سابق، ص 352.

1- مدرسة فرنكفورت: هذه المدرسة التي كان لها الفضل في ظهور النظرية النقدية، كانت أولى إرهاصاتها قد نشأت بمعهد البحوث الاجتماعية الذي تأسس في ألمانيا عام 1923 وضم في عضويته تيودور أدورنو، وماكس هوركهايمر، وهربرت ماركيوز، وفريديريك بلوك، ووالتر بنيامين، ويعد هابرماس أهم ممثلي النظرية النقدية المعاصرين.[1]

تنطوي هذه النظرية على مدلولين متلازمين[2]:

يشير الأول إلى الخلفيات المعرفية التي يتبناها هذا الاتجاه، فقد حاول أن يرسم توجها مميزا بين محوري الاتجاهات النظرية العامة والتي تندرج ضمن كل من البنائية الوظيفية أو نظرية الصراع. إلا أن هناك من يرى بأن معظم التيارات النقدية ترتبط بصورة أكثر بالمدخل الماركسي المحدث، حيث سعت إلى تجديد كل من الإطار العام للماركسية التقليدية أو المحدثة بعد إخفاقها نسبيا في معالجة قضايا علم الاجتماع.[3]

أما المدلول الثاني فيتصل بالنقد الذاتي الواعي الذي يقود إلى التغيير الاجتماعي وتحرير الإنسان، حيث أكدت المدرسة أهمية التفكير النقدي لاعتباره أساسا جوهريا لازما لتحقيق التغير الاجتماعي.

وفي هذا الإطار، فإن علم الاجتماع عند رواد المدرسة النقدية هو نمط تأملي نقدي للمجتمع، ومراجعة تامة للمناهج والنظريات السائدة، فكانت الانتقادات المنهجية لهذه المدرسة المتعلقة بالحداثة ومشروعها، تنطوي على أن الحداثة ما هي إلا تطويع للعقل ليصبح أداة في خدمة رأس المال، وتخلت عن قوته النقدية، والعلم الحديث وجـــد نفسه بهذا الشكل في خدمة الفائدة التقنية بصفة كلية. والعقل الأداتي حسب تصورها يحمل معنيين : أنه ملكة فردية ذاتية لتحصيل المعرفة تعتمد أساسا على القوة المعرفية الشخصية، وفي مقدمتها التجربة والإحساس، وهو ذاتي بمعنى أخلاقي أيضا أي أن اهتمامه الأساسي، إن لم يكن اهتمامه الوحيد، هو المنفعة الذاتية، وهو العقل الأداتي البراغماتي التكنولوجي، الذي حل بدلا من العقل الموضوعي أو المعياري.[4]

---

[1] مصطفى خلف عبد الجواد، **نظرية علم الاجتماع المعاصر**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009، ص514.

[2] حمدي علي أحمد، المرجع السابق، ص 189.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع التربية الجديد، مرجع سبق ذكره، ص230.

[4] عبد القادر عبد الله عرابي، **المناهج الكمية والكيفية في العلوم الاجتماعية**، ط1، دار الفكر، دمشق، سوريا،2007،ص ص24- 25.

ومن خلال التحليلات التي قدمها بعض ممثلي مدرسة فرنكفورت وعلى الخصوص هابرماس وفيلمور المتعلقة بالماركسية، فهم يبدون إنكارهما للدور الهام الذي تلعبه الطبقات الاجتماعية في المجتمعات الرأسمالية الحديثة، فلقد استبدلا الأساس الاقتصادي الماركسي بالبناء الثقافي البرجوازي ليفسرا التحولات الراديكالية التي طرأت على النظام الرأسمالي[1]. عندما ناقش هابرماس العوامل البنائية الأساسية المؤثرة على المجتمع البورجوازي أبدى اهتمامه ببعدين أساسيين:

- اتساع نطاق الإدارة المركزية.
- سيطرة النزعة العلمية على شؤون الحياة اليومية

وهو بذلك ابتعاد ملحوظ عن التصورات الماركسية الكلاسيكية، ذلك أنه قد منح "العوامل الاقتصادية" دورا محدودا في تحديد مسار المجتمع مستبدلا إياها "بالعوامل السياسة" التي اعتقد أنها أصبحت حاسمة في إدارة شؤون المجتمع الحديث. بمعنى أن السياسة لم تعد تعتمد كثيرا على الاقتصاد.[2]

كما ركزت تصورات رواد هذه المدرسة عند انتقادها للمجتمع الرأسمالي، ولاسيما في الولايات المتحدة، على تحليل نسق العلاقات الاجتماعية ونوعية المؤسسات التربوية وعمليات التغير الثقافي، وأنماط الحياة الاقتصادية، والإنتاج الثقافي والاستهلاكي، ودور النظام التعليمي وعلاقته بالنظم الاجتماعية الأخرى، فلقد ركزت هذه التصورات على تحليل العملية الديمقراطية في الولايات المتحدة الأمريكية، بأنها ديمقراطية محدودة، بالرغم من الاعتقاد لدى أفراد هذا المجتمع بأنهم يعيشون ديمقراطية حقيقية، وقد ظهر هذا الاعتقاد نتيجة لدور المؤسسات التربوية والنظام التعليمي الذي كرس لإنتاج نوع من الشخصية الفردية تجد نفسها تشعر بأنها بين أنماط السيطرة أو التبعية أو الخضوع، أكثر من شعورها بأنها تتمتع بخاصية الاستقلالية والمساواة.[3]

علاوة على ذلك، فقد اهتمت مدرسة فرنكفورت بتحليل الكثير من المظاهر الاقتصادية والثقافية والاجتماعية الموجودة في المجتمع الرأسمالي خلال السبعينات والثمانينات، كما ركزت على دراسة المؤسسات التربوية والنظام المدرسي ومراحله التعليمية المختلفة. من خلال مناقشة وتحليل

[1] السيد الحسيني، مرجع سابق، ص233.
[2] المرجع السابق، ص ص 240،241.
[3] عبد الله محمد عبد الرحمن، **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق، ص324.

نوعية السياسات التعليمية وظهور المدارس الشاملة الثانوية، إضافة إلى تحليل نوعية المناهج والمقررات الدراسية التي وصفوها بأنها مناهج غير أكاديمية، ولا تعبر أيضا عن موضوعات ذات طابع تقليدي متميز، ولا سيما المستويات العليا من التعليم في المدارس الشاملة. كما حاولوا مناقشة نظام التعليم العالي في الولايات المتحدة الذي أعطى الكثير من المميزات لأقلية من الأفراد الذين تمتعوا بها، دون الأخذ في الاعتبار العديد من الأفراد وأبناء الطبقات الفقيرة، إذن فقد كان، اهتمت مدرسة فرنكفورت بدراسة المؤسسات التربوية والنظام التعليمي من خلال ربطها بالواقع والسياق المجتمعي الذي توجد فيه (المجتمعات الرأسمالية). [1]

لقد تعرضت توجهات هذه المدرسة للنقد من علماء الاجتماع الوضعيين، وكذلك من الماركسيين، وكان أساس النقد للفريقين واحدا، رغم أنهما استخدما مصطلحات متباينة: إن النظرية النقدية تأمل فارغ وليس لها من وجهة نظر علماء الاجتماع التقليديين أساس صلب في الواقع، إذ لايمكن اختبارها ومن ثم إثباتها أو دحضها وفقا لمعيار مستقل، وهي غالبا مصاغة بمصطلحات غامضة لا تعبر عن أصالة في الفكر أو صعوبة في المسائل المتناولة، أما الماركسيون فهم يرون أن النظرية النقدية تمثل عودة إلى الفلسفة التقليدية المثالية الألمانية، وبهذا فهي لا تستطيع أن تقدم لنا معرفة عن الواقع أو تحليلا للبنى الاجتماعية الفعلية، ثم إن تعميماتها مجردة وتأملية [2].

2- إسهام مايكل آبل:

لقد اقترح البعض مثل مايكل آبل ضرورة النظر إلى النظام التعليمي بشكل مركب ومعقد، فالمدارس والجامعات ليست مجرد « مرايا» عاكسة لهيمنة الطبقة الرأسمالية، وقد أثبتت خبرة الدول أن الطلبة لهم ثقافة فرعية تتنافر في كثير من مكوناتها مع الثقافة المسيطرة في المجتمع ككل، بعبارة أخرى فإن النظام التعليمي ليس مجرد انعكاس لواقع السيطرة الاقتصادية، بل مجال للصراع بين القوى الاجتماعية والسياسية. [3]

يعد مايكل آبل –المفكر الأمريكي- في مقدمة الباحثين الداعين إلى ضرورة تناول الأنظمة التربوية في المجتمعات الرأسمالية بالتحليل الماركسي المؤسس على النظرية النقدية. وتكمن نقطة

---

[1] نفس المرجع السابق ، ص ص 327- 328.

[2] أيان كريب، مرجع سابق، ص 295.

[3] حامد عمار، **في بناء الإنسان العربي، دراسات في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي** دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1977، ص ص 183-184.

البداية في النظرية النقدية للمنهج والمعرفة كما يصوغها "آبل" في دراسة المنهج باعتباره كيانا إيديولوجيا يخدم في الأساس مصالح وتوجهات سياسية واقتصادية واجتماعية معينة، وأن أي محاولة جادة لفهم دور النظام التعليمي في المجتمعات المعاصرة، لابد أن تقوم على أساس فهم الارتباط الجدلي بين الأفكار والمعاني والتصورات والقيم التي تقوم المدارس بتدريسها في إطار المنهج الدراسي، وبين نمط الوعي الاجتماعي الذي تتطلبه الطبقة المسيطرة.[1]

بالإضافة إلى ذلك أكد على صور التناقض الكامن بين التنظيم المدرسي والعملية التربوية من جانب، والاقتصاد من جانب آخر بشكل يعكس التباين القائم بين التعليم والاقتصاد، ويظهر هذا التناقض على سبيل المثال، في تزايد أعداد الخريجين والحاصلين على درجات علمية في مجالات معينة بشكل يفوق الاحتياجات الفعلية لسوق العمل والاقتصاد من هذه التخصصات.كذلك تتمثل صور التناقض الأخرى الكامنة في التنظيم المدرسي ذاته، فعلاقات التفاعل في المدارس والفصول، وعزوف العديد من الطلاب عن الاندماج في المعرفة الشرعية والرسمية، كان نتيجة لبعدها عن واقع حياتهم اليومية، وصور المعاناة التي يعيشونها داخل أسرهم ومجتمعاتهم المحلية.[2]

[1]حمدي علي أحمد، مرجع سابق، ص ص 192-193.

[2]نفس المرجع، ص 194

الفصل الثالث

تطور سياسات التعليم العالي في الجزائر: المبادئ والتوجهات

-تمهيد

أولا: مدخل إلى السياسات التعليمية

1- طبيعة السياسة التعليمية

2- محددات السياسة التعليمية

ثانيا: سياسات التعليم العالي في الجزائر بعد الاستقلال:بين التوجه الإيديولوجي والإصلاحات

1- الصراع الإيديولوجي حول نموذج الجامعة الجزائرية

2- مبادئ وأهداف سياسة التعليم العالي في ظل الإصلاحات

3- سياسة التعليم العالي في سياق مرحلة الانفتاح

تمهيد:

لقد خضع نظام التعليم العالي في الجزائر خلال مساره التطوري إلى عدة إصلاحات استهدفت بلورة سياسة تعليمية تستند بشكل أساسي إلى المقومات الحضارية للمجتمع الجزائري وتطلعاته نحو النمو والرقي، من خلال تكوين الموارد البشرية، والانخراط المباشر في العملية التنموية، إلا أن الملاحظ خلال هذا المسار ، هو كثرة الإصلاحات التي تعرضت لها السياسة التعليمية في زمن قصير (منذ الاستقلال إلى اليوم)، وهو ما يعكس الفشل النسبي -في كل مرحلة – في وضع سياسات واستراتيجيات محكمة لضبط أهداف ووظائف وآليات حسن الأداء، من حيث الكفاءة والفعالية التي يجب أن يتميز بها نسق التعليم العالي.

ومن خلال هذا الفصل سنحاول تتبع مختلف المراحل التي مرت بها سياسات التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال حتى تطبيق الإصلاح الأخير في سنة 2003، ولكن بداية هذا الفصل سنحاول إدراج مدخل مفاهيمي حول السياسة التعليمة.

أولا: مدخل إلى السياسات التعليمية

ترتبط النظم التعليمية بحكم طبيعتها الاجتماعية بالفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع، والتي تعبر عن الرؤية الفكرية والنظرة الشاملة المتكاملة التي تستند إليها الأهداف العامة التي توجه النظام التربوي ككل، والفلسفة التربوية بدورها مشتقة من الفلسفة الاجتماعية العامة التي يأخذ بها بلد معين، يحدد من خلالها نظرته إلى الحياة ومفهومه للتقدم والتطور في مختلف الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.[1]

كما تعبر السياسة التعليمية عن الجهود المنظمة التي ينبغي أن تبذل لتحقيق أهداف معينة قد تكون عاجلة أو آجلة، وهي بذلك تعبر عن الاختيارات الأساسية التي يصنعها المجتمع عن طريق أفراده والتي تعززها الدولة وتلتزم بها.[2]

والسياسة التعليمية باعتبارها عملية توجيه نشاط النظام التعليمي وتنظيمه، فهي تستمد وتختار أهدافها، وكيفيات تحقيقها، وكذلك ضبط الاستراتيجيات والخطط والوسائل المادية والبشرية والتوجهات المعرفية والعلمية، وما يتصل بها من متطلبات بناء الشخصية المقبولة اجتماعيا، والمنتجة معرفيا وماديا، من مقومات وتوجهات المجتمع الحضارية وعلاقاته التواصلية مع تاريخه ومحيطه الإقليمي والعالمي، وانفتاحه على التجارب التربوية/ والتعليمية الناجحة في العالم.

1- طبيعة السياسة التعليمية

1-1- خصائص السياسة التعليمية:

من بين الخصائص التي يجب أن تتوفر في السياسة التعليمية ما يلي:

أ- يجب أن تتكامل السياسة التعليمية مع سياسات المجتمع في القطاعات الأخرى، كما تكون مستوياتها الفرعية متكاملة، فهي نظام فرعي ضمن السياسات العامة للدولة.[3]

---

(1) سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 36.

(2) هادية محمد أبو كليلة، **البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية: بحوث ودراسات**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2001، ص78.

(3) عبد الجواد بكر، مرجع سابق، ص 3

ب- يجب أن تتميز بخاصية القبول من طرف مختلف الفئات الاجتماعية داخل المجتمع، وكذا مختلف الفاعلين والمسؤولين على النظام التعليمي والخبراء، حتى يكون الانخراط في تطبيق السياسة التعليمية إيجابيا، بما يخدم التحقيق الفعلي للأهداف المسطرة.

ت- لا شخصانية: بمعنى أنها ترتبط بالفلسفة التربوية المنبثقة من فلسفة المجتمع، فهي انعكاس للموروث الثقافي والواقع المجتمعي، والتطلعات المستقبلية للأمة، وبالتالي لا يجب أن تكون مرتبطة بشخص أو فئة معينة معين. [1]

ث- خاصية القابلية للتطوير: التغيير والتطوير عمليتان/ سمتان يستحيل تجاهلهما عند إعداد السياسة التعليمية في مستوى تعليمي ما، لذا يجب أن تتوفر السياسة التعليمية على إمكانية التغيير النسبي والتطوير (المرونة)، حتى تتواكب مع جملة المتغيرات القائمة، والأهداف المرجو تحقيقها.

ج-خاصية الوضوح: يجب أن تتوفر السياسة التعليمية على شروط الوضوح وعدم التناقض، أثناء إعدادها خاصة فيما يتعلق بالاستشارة الكافية مع كل من له صلة بالنظام التعليمي (طلبة، أساتذة، خبراء، الهيئات المجتمعية، ومختلف القطاعات الأخرى ....) وكذا الوضوح في صياغة أهدافها ومراميها، حتى تكون إمكانية ترجمتها من خلال وضع الاستراتيجيات والخطط وعمليات التنفيذ والتقييم والتقويم، ورصد الوسائل والإمكانيات كذلك واضحة.

ح-هي عملية إجرائية توضح ما يجب فعله من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، كما أنها تحدد اتجاهات العمل وتوجه عملية اتخاذ القرار التعليمي، واختيار البدائل المناسبة من أجل حل المشكلات التربوية وتطوير التعليم بما يحقق احتياجات الحاضر وآمال المستقبل. [2]

1-2- مسالك تحديد السياسات التعليمية:

المقصود هنا بالمسالك هو المسارات التي تتخذها عمليات تحديد السياسات التعليمية، وهذه المسارات تتحدد وفق طبيعة الأنظمة السياسية في مختلف المجتمعات، كما ترتبط كذلك بالأنماط الثقافية والاجتماعية السائدة فيها، بالإضافة إلى السياقات التي تمارس ضغوطا عليها (في إطار ما

---

(1) سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 39.

(2) عبد الفتاح حجاج، السياسة التعليمية: طبيعتها ومبرراتها وخصائصها، **مجلة جامعة قطر**، المجلد6، مركز البحوث التربوية، 1983، ص 248.

يسمى بالتبعية والولاء، وكذلك في إطار الانبهار الإيديولوجي بالآخر...)، إلى جانب ذلك تتحدد هذه المسارات وفق التوجهات الإيديولوجية التي تتبناها النخب والفئات الحاكمة في المجتمع.

فأسلوب صياغة السياسة التعليمية يتسم بالأوتوقراطية في الأنظمة الدكتاتورية، وهو أسلوب ديمقراطي في الأنظمة التي تسمح بمشاركة مواطنيها في صياغة سياساتها على كافة الأصعدة. وبالطبع هناك أساليب متوسطة تقع على المتصل الذي يباعد بين هذين النقيضين، تقترب بأسلوب الصياغة من هذا أو ذاك. ويتوقف على الطريقة التي تصاغ بها السياسة على أساسها، أمور كثيرة تحكم فاعليتها ومن ثم ما تنجح في تحقيقه من نتائج.(1)

أ- مسلك الإيديولوجات المتسلطة:

يرى لويس لوغران من خلال كتابه "السياسات التربوية" أن نقطة البداية لأي سياسة تربوية/تعليمية تتمثل في تعيين الأهداف، وإذا كانت الأهداف تعني النتائج المرتقبة – ارتفاع معدل النجاح- سلوك أفضل ...إلخ، فلا يمكن لهذا التعيين أن يتم فقط من خلال تحديد الأبعاد الظاهرة في الخيارات السياسية. فوفقا لذلك –حسبه- بات الأمر غير مرتبط بالسلوكيات أو بالمعطيات الموضوعية الملحوظة، بل بالمفاهيم الأخلاقية والفلسفية المستترة أو الظاهرة للنشاط الاجتماعي الذي يعطي مفهوما للإنسان/ عن موقعه في هذا العالم وعن مصيره. لهذا السبب فإن كل سياسة تربوية تضرب جذورها داخل الإيديولوجيا.(2)

من هذا المنطلق فإن السياسات التربوية/التعليمية ترتبط بصفة وثيقة بالخيارات السياسية والإيديولوجية لأي مجتمع، إلا أن اختلاف أنماط الإيديولوجية السائدة أو المتبناة تنعكس بشكل مباشر على مسالك تحديد السياسات التعليمية.

تتميز المجتمعات التي خضعت لأنظمة متسلطة، إلى فرض نوع من الإيديولوجية بقصد تشكيل طريقة للحياة وطبعها بطابع معين مثل ما كان في عهد (بينيتو موسيليني) Benito Musselini في إيطاليا في الفترة من 1922- 1945، فقد استطاع بعون المفكرين والمربين من أعوانه اتخاذ المدارس وسيلة لنشر المبادئ الفاشية.

(1) أحمد عبد الله وآخرون، **التعليم ومستقبل المجتمع المدني** ط1، مركز الجزويت الثقافي- المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية – الاسكندرية، 2001، ص209.

(2) لويس لوغران، **السياسات التربوية**، ترجمة تمام الساحلي، ط1،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1990، ص13 .

وكذلك ما شهدته البلاد البلدان الاشتراكية وخاصة الاتحاد السوفيتي سابقا، من أنظمة شمولية جعلت من الماركسية هي الفلسفة المهيمنة، ولم تقف عند حد أنها منهجا لحياة المجتمع، بل كان حتما على الطالب حتى وإن كان مبعوثا أجنبيا أن يدرسها كمقرر أساسي.[1]

ب- المسلك الحواري التشاوري:

هذا المسلك يعكس منطقا مؤداه، أن الحقيقة لا يملكها فرد أو جماعة ما، وإنما لكلٍّ زاوية رؤية يستطيع من خلالها أن يرى جانبا من الحقيقة، وبالتالي فإن الحوار ومناقشة شتى الأفكار وطرح كافة الاجتهادات من شأنه التقريب بين مختلف الرؤى، وهذه السياسة تتبناها كثير من الدول الغربية. وفي المجتمعات التي تتبنى المسلك الحواري نجدها تكرس إلى حد كبير مبدأ التداول على السلطة، وكذا إشراك كل الفئات والهيئات المجتمعية في النقاشات والاستشارات لمعرفة التوجهات العامة في المجتمع، وغالبا ما يترتب عن ذلك أن يكون للرأي المعبر عنه أثر واضح في توجيه وبناء السياسات التعليمية.[2]

ومن ثمة تكون عملية إتاحة المشاركة الكاملة والفعالة لكل الأطراف المعنية بالتعليم، موجها أساسيا في صياغة مقومات السياسة التعليمية وتوجهاتها وأهدافها الآنية والمستقبلية، وكذلك لتكون آلية فعلية وفعالة في استشعار— وعلى قدر كبير من الدقة والموضوعية- لمختلف الإشكالات، والطموحات، والإمكانيات، والاستعدادات المعرفية والمادية المتصلة بحركية الواقع التعليمي والتربوي، يستعين ويسترشد بها المختصون والمسؤولون المضطلعون بعملية بناء السياسة التعليمية.

إلا أن هناك—وهذا ما يثبته الواقع بصفة نسبية- نوع من عدم الإصغاء المباشر والفعلي من طرف المسؤولين السياسيين، وكذا المسؤولين الفعليين والمباشرين على النظام التعليمي لكل الإنشغلات والطموحات التي تثير اهتمام مختلف الفاعلين في القطاع، ما يؤدي في كثير من الأحيان إلى اتخاذ قرارات منفردة وغير مدروسة بشكل جدي ومعمق حول كيفيات ومآلات تطبيق هذه القرارات، وما تستدعيه من إمكانات مادية وبشرية، ما يؤثر سلبا على سيرورة الأنظمة التعليمية.

[1] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 44.

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة، ص 44.

ج- **مسلك التبعية والتذبذب:** وتقع بعض المجتمعات على مفترق طرق بين النظم التعليمية المتطورة التي اتخذت شكلا متميزا وطابعا خاصا كما هو الحال في بعض الدول الغربية، وهي نظم تناسب ظروفها ونوعية الحياة فيها، وبين نظم تبنت إيديولوجيـــات معينة وحالفها التوفيق في تطبيقها، وهذه المجتمعات التي تقف في مفترق الطرق عادة مجموعة الدول النامية،(1) والتي لم تحدد بشكـــل جيد التوجهات التي تحكم سياساتها التعليمية، حيث أنها تحاول الاستفادة من التجـــارب الناجحـــة في العالم على مستوى السياســـات التعليمية في البلدان المتقدمة، من خلال تبني النمـــاذج الناجحة ومحاولة تكييفها وفق خصوصياتهـــا المجتمعيـــة، لكن هذه المحاولات لا تمتلك الجدية والفاعلية المطلوبة في كثير من الأحيان، لأنها ترتبط على الدوام بمنطق تسيير المشكلات والأزمات والاختلالات، وليس البحث في عمق القضايا والتحديات التي تواجه أنظمتها التعليمية وفق رؤية إستراتيجية تولي للأبعاد المجتمعية المحلية، والأهداف المراد تحقيقها الأهمية البالغة، والعمل على الاستفادة من النماذج الناجحة بانتقائية، وليس استيرادها كما هي، لأنها وضعت وتطورت في مجتمعات لها خصوصياتها.

2- محددات السياسة التعليمية

تستند السياسات التعليمية في أي نظام تعليمي إلى مجموعة من المحددات، تتدخل بشكل مباشر وغير مباشر في ضبط حركية هذه السياسات على مستوى التصور والصياغة، وتحديد الأهداف والتنفيذ والتقويم، وكذلك الإصلاح المرحلي وفق طبيعة المشكلات المطروحة، لذلك فإن صياغة السياسة التعليمية يجب أن تستجيب لتأثيـــر هذه المحددات وفق استراتيجية تعتمد على الانتقاء والتطوير والتكييف مع خصوصيات المجتمع(*)، ومراعاة الإمكانات البشرية والمادية والأهداف المرجوة على المدى البعيد، لأنها سياسات متوجهة لبناء البشر، ولا تكون الاستجابة كرد فعل لحل مشكلة آنية، وفق منطـــق تسيير المشكلة في حدودها الضيقة استنادا إلى نظرة تجزيئية اختزالية، أو

(1) المرجع السابق، ص45.

(*) مفهوم الخصوصية المجتمعية من المنظور السوسيولوجي يعني: "مجموعة الظروف ذات طبيعة اجتماعية واقتصادية وسياسية تشكلت في ظروف تاريخية محددة، حيث تنتج هذه الخصوصية عن التفاعل المستمر بين المجتمع وأوضاعه الاجتماعية داخليا وخارجيا، ولا تتصف بالانسجام، الدائم بل تكشف أيضا عن بعض التناقضات بين جميع مستويات الواقع المادي والفكري معا مما يجب اعتبارها عنصرا متغيرا" أنظر:

-مساك يمينة، علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية بين البرامج الأكاديمية والواقع الاجتماعي، **دراسات اجتماعية وتربوية**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، ، العدد الرابع، 2009 ، ص102.

استجابة انفعالية تخضع للضغــوط الداخلية والخارجية ولا تعبر بوضوح عن التوجهات السوسيوحضارية للمجتمع.

2-1- البعد المحلي (المرجعيــة المجتمعيــة)

إن السياسة التعليمية في أي مجتمع وفي أي مرحلة من مراحل تطوره هي تعبير بشكل أو بآخر عن توجهات المجتمع، ونظرته إلى كيفية بناء الإنسان لكي يصبح في خدمة تلك التوجهات والطموحات، كما أنها تعبير دقيق عن بنية النظام السياسي المهيمن، والذي يوجه حركة المجتمع برمتها.[1]

فالنظام التعليمي كغيره من النظم الاجتماعية الأخرى ينبني ويتأثر ويتغير استجابة لطبيعة الخصوصيات الثقافية والمجتمعية، إذ أن بنية العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع هي التي تحدد وتشكل أنشطته وعملياته التعليمية ونوعية الشخصية التي يجب أن ينتجها النظام التعليمي.[2]

ومن هذا المنطلق، فإن النظام التعليمي جزء من المنظومة المجتمعية ،تتحدد طبيعته وفق ما يتميز به المجتمع من مؤسسات وتنظيمات، وما ينبثق عنها من تنظيم وتشريع تؤسس لصناعة السياسة التعليمية وتحديد المبادئ التي تقوم عليها مثل: سياسة الإلزام بما تتضمنه من توفير للتعليم وتوسيع لقاعدته وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع، كما أن مراعاة الأبعاد الإقتصادية والإجتماعية للسياسات التعليمية مقوم آخر، يضمن لها الاستمرارية وتنفيذ الأهداف خاصة عند ارتباطها بخطط التنمية، كما يرتبط أيضا بمقومات السياسة التعليمية زيادة العائد الإقتصادي وإحداث التغيرات الإجتماعية المرغوبة واستمرارية السياسات ومرونتها، والأخذ بأسلوب البدائل لمواجهة التغيرات، ويعد الارتباط بالتخطيط والتزام المنفذين وفاعلية نظام الإشراف والمحاسبية مع توفير الإمكانات البشرية والمادية، كلها جوانب رئيسية في بنية ومقومات السياسة التعليمية[3]

---

[1] شبل بدران، **التربية والمجتمع**، مرجع سابق ، ص228.

[2] شبل بدران، جمال الدهشان، **التجديد في التعليم الجامعي**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000،ص19.

[3] عبد الجواد بكر، مرجع سابق، ص7.

2-2- البعد العالمي:

إن السياسة التعليمية وإن كانت وليدة مجتمعها، فإن المتغيرات العالمية المعاصرة تؤثر بشكل مباشر على نظم التعليم في دول العالم خاصة النامية منها، ويمكن القول بأن العولمة الإقتصادية تؤثر في توقعات العمل في البلدان النامية وفي بنية العمالة والتوظيف بوجه عام، الأمر الذي يحدث آثارا مباشرة على النظام التعليمي وعلى سياساته، مما يفرض عليه أن يكون شديد المرونة سريع التكيف مع المواقف الجديدة ومع حركة أسواق العمل. [1]

بالإضافة إلى ذلك، يبرز دور المنظمات الدولية والإقليمية ووسائل تأثيرها بشكل واضح في صنع السياسة التعليمية ، مثل هيئة الأمم المتحدة ، البنك العالمي، ومنظمة اليونيسكو، منظمة العمل الدولية، واتحاد التنمية الدولي...وذلك من منظور أن تلك المنظمات هي التي تعطي المثال لما ينبغي أن يكون عليه مستوى التعليم، ومن هنا فإن تبني الدول المختلفة لسياسات تتفق مع اتجاهات المنظمات الدولية يعطي مؤشرا لتأثير هذه المنظمات والدور الذي تقوم به في مجال التعليم .كما تأتي توصيات مؤتمرات التعليم الدولية في سياق إسهام المنظمات الدولية في توحيد الإيديولوجيات التعليمية. [2]

2-3- البعد الأكاديمي (الدراسات والبحوث)

ويقصد بها الدراسات والبحوث التي يجريها الباحثون عن واقع وتكوين وتنفيذ السياسات التعليمية، خاصة في مجال التربية المقارنة، وهذه المقومات لها دورها المهم في التوجيه إلى اختيار السياسات المناسبة في أي قطاع من قطاعات التعليم، أو تبني سياسة لحل مشكلة من المشكلات، خاصة إذا كانت الدراسات والبحوث قد حددت تلك الاختيارات في السياسات أو أخضعتها للتجريب [3]

[1] عبد الجواد بكر ،المرجع السابق، ص8.

[2] نادية يوسف، مرجع سابق، ص ص 192،193.

[3] عبد الجواد بكر، مرجع سابق ص 19.

إن عملية صنع السياسة التعليمية، تستلزم تدفقا مستمرا للمعلومات الكمية والنوعية، وهذا ما توفره نتائج البحوث والدراسات المتصلة بالنظام التعليمي/ التربوي فهي تعتبر أداة رئيسية لإنتاج المعلومات وفهم الظواهر والمشكلات[1]

وفي واقع الحال فإن هذه البحوث والدراسات تعتبر مصدرا هاما لصياغة السياسة التعليمية وإصلاحها وتطويرها لاعتبارين رئيسيين[2]:

- الأول: يتعلق بما تقدمه هذه البحوث والدراسات من اقتراحات لممارسات جديدة.
- الثاني: يتعلق باختبار وتقويم مدى فعالية هذه الممارسات.

وتعتبر البحوث والدراسات النقدية، وكذا المقارنة في مقدمة البحوث ذات الأهمية بالنسبة لوظيفتها التشخيصية والنقدية وكذلك التقويمية، لما يمكن أن تقدمه من رؤية واضحة لصانعي السياسات التعليمية، حيث تعمل الدراسات النقدية على إبراز الظروف الاجتماعية السائدة وبخاصة نواحي القصور، وفتح نقاش حولها بهدف تحديد مكامن الضعف، ووضع تصور علمي للحلول، كما تحتل الدراسات المقارنة في ميدان التعليم مكانة غاية في الأهمية لوظيفتها في التعرف على نماذج السياسات التعليمية وأساليب تطويرها في مختلف الدول، والهدف الأساسي لهذه الدراسات هو استخلاص تعميمات أو مبادئ يمكن الاستفادة منها، ولا يعني ذلك استعارة سياسات تعليمية أو نقلها، وإنما يعني الاسترشاد بها واشتقاق إطار يتناسب مع السياق الثقافي للدولة التي تعاني من مشكلة في سياستها التعليمية. [3]

وفي هذا السياق، فإن الحديث عن البحوث والدراسات في ميدان التعليم (وضع سياسة معينة أو إصلاحها أو تطويرها...) يتطلب ضرورة التمييز بين الأثر المعرفي، بمعنى إسهام هذه الدراسات في زيادة المعرفة ومستحدثاتها على المستوى النظري، والأثر التطبيقي بمعنى إسهام هذه الدراسات في تطوير الممارسات التربوية والتعليمية في الواقع.[4]

---

(1) نادية يوسف، مرجع سابق، 190.

(2) شبل بدران، جمال الدهشان، مرجع سابق،ص21.

(3) نادية يوسف، المرجع السابق، ص 19.

(4) شبل بدران ، جمال الدهشان، مرجع سابق،ص22.

2-4- البعد الإنساني:[1]

قد تتسبب القيم والمفاهيم التي تحتكم إليها السياسة التعليمية -والجامعية منها على وجه الخصوص - المبنية على العائد الاقتصادي من التعليم العالي، والارتباط بسوق العمل، والقدرة على التنافسية الاقتصادية وما إلى ذلك من المفاهيم المرتبطة بالجوانب المادية، إلى إحداث بلبلة ثقافية، وفي الانحراف بالمؤسسات الاجتماعية والثقافية، إذ ينبغي أن يكون الهدف الأساسي من التعليم، إعداد الناس ليصبحوا على شيء من التنوير والعقلانية والإبداع، في تحديد وخوض الحياة الجديدة بهم، كمواطنين صالحين، وهذا يتطلب بطبيعة الحال القدرة الإنتاجية اقتصاديا، غير أن السياسة التعليمية ينبغي أن تحكمها –بصفة أساسية- متطلبات المشروع الإنساني، التي تتضمن مختلف المشروعات الثقافية والاقتصادية والمدنية والدينية، وليس الاقتصادية فحسب.

ومن هذا المنطلق فإنه إذا لم يتعرف المسؤولون على التعليم على أسلوب واضح في هدفه لتأكيد القيم المجتمعية من حيث الاستقامة، والمسؤولية التاريخية المتعلقة بوظيفة التعليم، فإننا سوف نفقد واحدا من الأهداف الأصلية والأساسية للتعليم.

إذن، فالسياسة التعليمية هي تعبير عن حركة تطور المجتمع، وانعكاس لآماله وطموحاته، وتعبير عن بنيته الإجتماعية والسياسية والثقافية[2]، إذ أنه لا يمكن تصور وجود سياسة تعليمية رشيدة وفعالة في مجتمع ما، تكون بعيدة عن السياقات الواقعية التي توجد فيها مختلف بنياته (الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية،...) ولا تلتزم بمبدأ: أنه يجب أن تكون السياسات التعليمية مبنية على دراسات علمية حقيقية وواقعية قادرة على تشخيص الواقع واستشراف المستقبل، لينعكس ذلك بشكل إيجابي على تحقيق الأهداف المنوطة بها.

وبناء على ذلك ينبغي أن تكون السياسة نتيجة وصف وفيّ وتحليل سليم للقدرات والحاجات الاجتماعية وفق منظور تاريخي واقتصادي يضمن، في نفس الوقت، الاستمرارية والفعالية والتطور، فالمنظومة التربوية/ التعليمية باعتبارها استثمار طويل المدى وقاعدة تبنى عليها أسس المجتمع وتعزز

---

[1]، عبد الغني عبود (تحرير)، **الإدارة الجامعية في الوطن العربي**، دار الفكر العربي، القاهرة،2007، ص41.

[2] شبل بدران، التربية والمجتمع، مرجع سابق، ص130.

وتزود مصادر ثرواته الحقيقية، تشكل قطاعا استراتيجيا وحيويا ينبغي حمايته من الأزمات الظرفية والسياسات الاحتمالية.[1]

إلا أن الملاحظ – في البلدان النامية والمتخلفة- هو السيطرة شبه التامة من جانب السلطة السياسية على الجامعة، وهذا واقع ملموس في مجتمعاتنا كلها، مما أدى إلى إن تكون الجامعة تابعة وليست قائدة- في أي مجال من المجالات، وتكون مجرد أداة لتحقيق كل الأهداف السياسية في هذه المجتمعات مما يصعب معه أن تجد الجامعة تقوم بدورها كما يجب.[2]

[1] رئاسة الجمهورية الجزائرية، **المنظومة التربوية "تقييم وآفاق"**، مرجع سابق، ص10.

[2] عبد الغني عبود، مرجع سابق، ص78.

ثانيا: سياسات التعليم العالي في الجزائر بعد الاستقلال بين التوجه الإيديولوجي والإصلاحات:

إن أوضاع الجامعة الجزائرية/ التعليم العالي ما هي إلا انعكاس لأوضاع المجتمع، باعتبارها نسقا اجتماعيا فرعيا يتأثر ويؤثر في مختلف الأنساق الاجتماعية الأخرى، والجامعة الجزائرية خلال مراحل تطورها ووصولا إلى صورتها الراهنة، في واقع الأمر، شأنها شأن المجتمع الجزائري الذي تعرض لتحولات كثيرة اتسمت بالديناميكية أحيانا والاضطرابات أحيانا أخرى.

ولمحاولة فهم تطور سياسات التعليم العالي في الجزائر لابد من تتبع سياقها السوسيوتاريخي، وفق رؤية تتصل بالوضعيات التي كانت عليها قبل وبعد الاستقلال، حيث ورثت الجزائر جامعة ذات طابع غربي مفرنس تعاني من إعاقات ابستيمولوجية وموضوعية[1]، بعيدة عن مقومات وخصوصيات المجتمع الجزائري، إضافة إلى محاولة تقصي الجهود الإصلاحية التي حاولت التأسيس لجامعة جزائرية ترتبط بمقومات وتطلعات المجتمع الجزائري، إلا أن هذا التأسيس أظهر إلى السطح الصراعات الأيديولوجية حول نموذج الجامعة، وهذا ما أثر فعلا في المراحل الموالية على فعالية التعليم العالي، وجعلها تفتقد إلى بوصلة واضحة تحدد توجهاتها في إنتاج المعرفة، والمساهمة في التنمية، وتطوير البنيات الاجتماعية المختلفة.

1- الصراع الإيديولوجي حول نموذج الجامعة الجزائرية:

لقد واجهت الجزائر غداة الاستقلال صراعا كبيرا على كافة الأصعدة نتيجة الآثار التي خلفها الاستعمار الفرنسي من تدهور وتخلف في جميع البنيات (الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية...) للمجتمع الجزائري، والذي عمل على طمسها محاولا إلحاقها بالإيديولوجية الاستعمارية المبنية على نهب الثروات، وتجهيل الإنسان وسلخه عن مقوماته الحضارية، مستهدفا تبعيته الدائمة واندماجه في خدمة مصالح المستعمر، هذا الصراع الذي كان مفروضا على مجتمع منهار بصفة كلية كان هدفه تثبيت دعائم الاستقلال وبنائه على أسس متينة من ناحية، ومن ناحية

(1) العربي فرحاتي، مرجع سابق ص 123.

أخرى العمل على إقامة هياكل الدولة الناشئة ومؤسساتها في مختلف المجالات السياسية والإدارية والاقتصادية والثقافية والتربوية. [1]

إذن، فالدولة الجزائرية وجدت نفسها في مواجهة التخلف الإجتماعي وتحدياته من أمية وفقر ومرض وغيرها، وأمام منظومة تربوية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ، لذا كان لزاما عليها بلورة طموحات المجتمع الجزائري في التنمية وإبراز مكونات هويته وبعده الثقافي الوطني وتجسيد حقه في التربية والتعليم[2].

وقد كان في مركز التحديات المرتبطة بالجانب الثقافي والتعليمي/ التربوي، العمل على إعادة الاعتبار إلى اللغة العربية التي كانت في فترة الاحتلال تعتبر لغة أجنبية، وذلك عن طريق إدماجها في المنظومة التربوية مبدئيا، وعلى كافة مستويات التدريس، لكونها المعطى الحضاري الأهم الذي يعبر عن الشخصية الجزائرية وهوية المجتمع الجزائري، هذا بالإضافة إلى العديد من المشاكل الأخرى التي ميزت السنوات الأولى من الاستقلال.

أما على مستوى التعليم الجامعي، فإن وضعيته قبل الاستقلال كانت تتسم بالتمييز العنصري، فقد كان موجها لتعليم أبناء المحتلين، وتكوين نخبة من المثقفين الموالين للاستعمار من أبناء عملائه. ويعود تأسيس التعليم الجامعي في الجزائر إلى سنة 1877، أين كانت تقوم به جامعة واحدة وهي جامعة الجزائر، إذ تعد أول جامعة في الوطن العربي، وقد أعيد تنظيمها سنة 1909 لتكون نسخة طبق الأصل للجامعة الفرنسية التقليدية، وأصبحت تضم أربع كليات (الآداب والعلوم الإنسانية، الحقوق والعلوم الاقتصادية العلوم والفيزياء، كلية الطب والصيدلة) [3]، وقد عملت السلطات الفرنسية على ألا يكون النموذج المتبع شبيها بما هو جار العمل به بفرنسا، بل نموذجا خاصا يستجيب للمطالب الاستعمارية، وغرس الثقافة الفرنسية بين الأهالي، وخلق فئة نخبوية تخدم مصالحها وتسوق لإيديولوجيتها،وتكون حلقة الوصل بين السلطات الاستعمارية والبيئة المجتمعية الجزائرية.

---

[1] تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1990، ص140

[2] بوفلجة غياث، **التربية ومتطلباتها**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ، 1993 ، ص 94.

[3] تركي رابح، مرجع سابق، 1990، 146.

إذن فقد كانت الجامعة الموروثة من الاستعمار الفرنسي ذات طابع مفرنس من حيث التأطير والمناهج والبرامج، إلى جانب ذلك فقد انعكست سياسة الحد من إلتحاق الجزائريين بالتعليم العالي بشكل كبير على عدد ونوعية الإطارات الجزائرية، مما شكل عائقا كبيرا في مباشرة عملية البناء والتنمية في مختلف مجالاتها، هذه الوضعية أدت بشكل اضطراري إلى اللجوء للتعاون الأجنبي رغم ما يترتب عنه من خطورة على اتجاهات البلاد الإيديولوجية للدولة المستقلة حديثا.[1]

إلى جانب ذلك فإن استمرار التبعية للنظام الاستعماري في مجال التعليم العالي كان متصلا كذلك بالبحث العلمي، ففي11 جوان 1963 عقدت اتفاقية لإنشاء "مجلس" البحث العلمي CRS تحت وصاية السلطات الفرنسية، الذي كان الهدف منه الحفاظ على المصالح المتعلقة بالبحث العلمي والتجارب النووية بالجزائر، وكان هذا المجلس الذي نصف أعضائه يمثلون المصالح العلمية والإيديولوجية الفرنسية هو الذي ينظر في برامج التعليم في الجزائر[2]

إن ما ميز هذه المرحلة هو محاولة التكيف مع الوضعية الجديدة للجامعة الجزائرية – كغيرها من من مؤسسات الدولة – للمحافظة على هذه النواة ومحاولة توسيع قدراتها ومعالجة النقائص التي تعاني منها، إلا أن الوضعية التي وجدت فيها، فرضت عليها التبعية الفكرية والإيديولوجية نتيجة الحاجة الملحة لإدارة هذه المرحلة، ومحاولة التأسيس لجامعة جزائرية فيما بعد. إلى جانب ذلك فقد كان الهدف الأساسي للدولة الجزائرية آنذاك هو إدخال الجامعة في مشاريع المخططات الإنمائية التي كان أولها المخطط الثلاثي (1967-1970).ونتيجة لتزايد أعداد الطلبة المترتب عن الحاجات الملحة للتنمية تم وضع نواة جامعتي وهران (1966) وقسنطينة (1967).

وما ميز هذه المرحلة كذلك، إنشاء المدارس الحرة والمعاهد التقليدية وإرسال البعثات الطلابية إلى جامعات المشرق العربي ما يعكس طبيعة توجهات المجتمع الجزائري الحضارية المرتبطة بالبعد العربي والإسلامي واستمراره في تمسكه بالقيم الوطنية النابعة منهما.[3]

---

[1] تركي رابح، مرجع سابق ، ص149

[2] زمام نورالدين، الجامعة والبحث العلمي في ظل تقسيم العمل الدولي الراهن، **الجامعة الجزائرية والتحديات الراهنة**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، العدد الثاني سبتمبر 2006، ص ص 56-57.

[3] مامري جميلة، **مكانة ودور الباحث في نسق البحث العلمي في الجزائر**، رسالة ماجستير في علم الإجتماع الثقافي، جامعة الجزائر، 2001 ، ص85 .

وفي سياق عمليات الإصلاحات والعمل على تأسيس الجامعة الجزائرية برزت صراعات إيديولوجية بين النخب المثقفة، وذلك من خلال مشروعين متباينين:[1]

الأول: مشروع يرتكز إلى الفكر الحداثي المرتبط بالغرب وذلك وفق تصور يركز على ضرورة البقاء على النموذج الغربي والفرنسي كشرط للحفاظ على مستوى علمي وفكري أرقى.

الثاني مشروع يرتكز على البعد العربي الإسلامي والذي يرمي إلى قطع الصلة مع الاستعمار، وكل ما هو بعيد عن أصالة الدولة والمجتمع الجزائري، وبدء مرحلة ثقافية جديدة عن طريق التعاون مع البلدان العربية.

ورغم محاولات التوفيق بين مختلف المشاريع، فإن الحسم كان لصالح المشروع التحديثي، نظرا للسلطة السياسية التي تمتعت بها الصفوة المتبنية له، والتي فرضها التوجه التنموي، ومن أهم مرتكزات هذا المشروع إضفاء الصبغة التكنولوجية والعلمية على المنظومة العلمية ككل، والجامعة على وجه الخصوص، وذلك في محاولة المزاوجة بين الحاجات الضرورية والملحة لدفع عجلة التنمية، وكذا البقاء على اتصال دائم بالعالم الخارجي، والمحيط الدولي القائم على العلم والتكنولوجيا، وبات عزل أثر المنظومة الفرنسية على المنظومة التربوية ككل صعب للغاية بعد مرور سنوات عديدة على الاستقلال. فشكل هذا النموذج النموذج الذي لا بديل عنه في التسيير والشكل والمضمون، وإن تغيرت الأغطية في كل مرة، وهنا نجد طغيان الصبغة الفرنسية على المناهج، واستمرار التقاليد والمعايير التابعة لها، رغم التحولات التي مست المجتمع ككل وبهذا بقيت الجامعة في حالة انفصال عن الواقع المعيش.[2]

وقد انعكس هذا الوضع على البحث العلمي، فرغم محاولة الباحثين تحسين دورهم في خضم هذا التفاعل غير الواعي، إلا أن ترددات الاستجابة كانت متفاوتة من حيث الإيقاع والتصور، حيث تحمس بعضهم من أجل خوض معركة تحرير هذه العلوم والبحوث من الاستعمار، كمقدمة لإرساء منظومة فكرية مستقلة من حيث التوجيه والأهداف، في حين آثر البعض الآخر الركون إلى

---

[1] سامية كواشي، **العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية** مذكرة ماجستير في علم اجتماع تنظيم وعمل، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة باتنة، 2005، ص106.

[2] نفس المرجع، ص107.نقلا عن:

- Djamel gurid, l'université d'hier aujourd'hui , l'université aujourd'hui(actes de séminaire), mai 1998, oron : edition CRASC, pp8-10.

ما كان المستنيرون الغربيون يقدمونه من أفكار وأطروحات قد ترصد أدوار ومهام جديدة للبحث العلمي وقد تكشف عن "كنوز ثقافية محلية" يمكنها أن تعيش وتستمر.[1]

وفي هذا السياق الذي تكرس فيه الصراع الإيديولوجي حول نموذج الجامعة الذي ينبغي التأسيس له، يرى الدكتور بلقاسم سلاطنية أن الجامعة الجزائرية استهدفت ربط الإنسان بالحضارة الغربية، بدعوى أن الطريق الصحيح لتطور المجتمع هو نبذ الموروث والتمسك بما تطرحه الحضارة الغربية من مثل وقيم وتمثلات. ومنذ تاريخ إعلان إصلاح التعليم العالي في سنة 1971 بدا صراع عنيف بين مناصري الجامعة العربية المشرقية ومناصري الجامعة الغربية الأوروبية[2]. وقد امتد هذا الصراع الإيديولوجي إلى المراحل اللاحقة لتطور التعليم العالي في الجزائر، فرغم تبني مشروع إقامة جامعة جزائرية تأخذ الخصوصية المجتمعية عنصرا أساسيا في تحديد ممارساتها ووظائفها العلمية، إلا أن التبعية للنمط الغربي أصبح أكثر ترسيخا. وتم التوجه نحو تبني الإيديولوجية الاشتراكية كموجه أساسي لحركة التنمية في جميع مناحيها، حيث عرفت المرحلة الثانية من إصلاح التعليم العالي بعد 1979 خطابا إيديولوجيا شعبويا يعلن أن الهدف هو إقامة مجتمع العدالة الاجتماعية، وتحقيق التحرر من التبعية، بكل أشكالها، وقد اعتبر التدريس ممارسة علمية ملتزمة بقضايا التنمية والتغيير وبمصالح الجماهير، وهذا يعني أن الجامعة مكلفة بأن تكون عونا نظريا للسير الحسن للثورة الاجتماعية.[3]

لقد جاء تبني الإيديولوجية الاشتراكية – حسب الأستاذ عبد الله شريط- كرد فعل على عقدة النقص من الناحية النفسية والفكرية والعملية تجاه التوجه الليبرالي الاستعماري، وفي نفس الوقت تجاه مسألة التخلف، للاعتقاد أنه أحصر الطرق للتغلب على هذه العقدة، رغم أن هذا الاتجاه لا يمثل قيما أخلاقية أو فلسفية مفضلة لدى المجتمع.[4]

إذن فالتناقض الأبرز الذي وقع فيه التحديثيون في التعامل مع التفاوت الحضاري والعلمي، هو تبنيهم لمشروع التحديث من أجل تطويع المجتمع وبرمجته إيديولوجيا وتغييره نحو الأفضل المعياري (الغرب) في الوقت الذي يعملون فيه على استنبات مفاهيم ومعرفة لا علاقة لها بالواقع العلمي

---

[1] زمام نورالدين، مرجع سابق، ص 50.

[2] ابراهيمي الطاهر، الجامعة الجزائرية ورهانات العولمة، **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية**، جامعة باتنة، العدد 08، جوان 2003، ص 149.

[3] نفس المرجع، نفس الصفحة.

[4] عبد الله شريط، **المشكلة الإيديولوجية وقضايا التنمية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981، ص ص 27-28.

والثقافي والاجتماعي المتأزم، فهي معرفة مستعارة لم تستطع حتى الانفتاح على الواقع ومعرفته وتشخيصه فضلا عن توظيفها لاستحداث التحديث والتغيير الاجتماعي المنشود كما تصوروه. [1]

ومن هذا المنطلق، فإن كثيرا من البلدان التي تعرضت للاستعمار وجدت نفسها أسيرة هيمنة من نوع جديد تتمثل في حاجتها المستمرة إلى استيراد الخبرة الأجنبية، وارتباط عدد كبير من مشاريعها بمنظرين ومنفذين لا صلة لهم بحقائق واقعها وخصائصه التاريخية والسياسية، والسبيل الوحيد للتخلص من تلك الهيمنة هو بناء خبرة محلية تحقق لها الاكتفاء الذاتي وتمكنها من الخروج من الحلقة المفرغة للتخلف والتعرية الثقافية.[2]

ومن خلال ما سبق، فإن إشكالية صراع النخب والمفكرين حول نموذج الجامعة لا تزال قائمة، في البلدان العربية والجزائر كجزء منها، إذ أكدت بعض الدراسات أن أنظمة التعليم فيها لا تزال تعاني من عدم بلورة أهداف التعليم وسياساته، ومن جمود مناهجه، وأن هذه الأنظمة أصبحت تسهم في ضمور الطاقات المجتمعية، وأضحى التعليم عبئا على التنمية، وغدا مشدودا إما إلى الافتتان بالماضي وتقليد نماذجه وحلوله، وإما محاكيا لنماذج الحضارة الغربية التي قد لا تتلاءم في توجهاتها ومدى فاعليتها مع التطوير الحقيقي لأوضاع المجتمع.[3]

2- مبادئ وأهداف سياسة التعليم العالي في ظل الإصلاحات.

لقد تميزت الفترة ما بين 1962حتى سنة 1970 بنمط التسيير التلقائي نظرا للفراغات والتشوهات الموروثة عن الاستعمار الفرنسي، رغم الوعي بضرورة التوجه نحو إصلاح مختلف القطاعات وربطها بالمشاريع التنموية ضمن التوجهات السياسية الجديدة للدولة الجزائرية، التي كانت تستهدف تجنيد كل الطاقات والمؤسسات، لتنخرط بشكل فعال وإيجابي في العمل على تحقيق التنمية المنشودة، والتخلص من التخلف والتبعية وفقا لاتجاهات كبرى تؤكد على الهوية الحضارية للمجتمع الجزائري بكل أبعادها. ويمثل المخطط الثلاثي (1967-1970) بداية أولى للتخطيط والتي تضمنت السياسة المنتهجة لتسيير البلاد، وفي هذا المخطط تم إنشاء أول لجنة لإصلاح التعليم العالي

(1) العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص128.

(2) محمد العربي ولد خليفة، **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 1989،ص177

(3) أحمد المهدي عبد الحليم، **التحديات التربوية للأمة العربية**، ط1، دار الشروق، بيروت،1999، ص 95.

بصفة رسمية، كضرورة حتمية لإقامة جامعة جزائرية محضة، نظرا لما كانت تعيشه كافة القطاعات من تغيرات متصلة بالانطلاق في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، غير أن هذه التقلبات لم تشمل الجامعة.

وبناء على ذلك شهدت مرحلة السبعينات من القرن الماضي اتجاهات جديدة في حركة الجامعة ومسيرة التعليم العالي، انطلقت بإنشاء وزارة للتعليم العالي والبحث العلمي لأول مرة، وهذا بقرار من وزارة التربية الوطنية في 1970/07/21م، وفي سنة 1971م تم الشروع في الإصلاح الشامل للتعليم الجامعي، وقد جاء بجملة من الأهداف والمبادئ، حدد خلالها المهام والأدوار جديدة للجامعة الجزائرية لتكون أكثر ارتباطا بالتنمية الإقتصادية والإجتماعية، وإحداث القطيعة مع التنظيم الموروث عن الجامعة الكولونيالية.

وعليه تعتبر سنة 1971 سنة تغيير جذري وميلاد جامعة جزائرية مفتوحة أمام جميع فئات المجتمع، وقد تزامنت عملية الإصلاح مع المخطط الرباعي الأول (1973/1970) للتنمية الذي أكد على ضرورة السعي لتحقيق فعالية نظام التكوين عن طريق ضمان المردودية القصوى لمجمل الاستثمارات الممنوحة، وإيجاد المؤهلات المناسبة لمناصب العمل المعروضة من قبل القطاعات المختلفة. وترسخت فكرة القيام بالإصلاح وفقا لما تقتضيه الخصوصية الاجتماعية والمحاور الكبرى للسياسة التنموية، وتم تحديد الأهداف المتوخاة من إصلاح التعليم العالي في:[1]

- إعادة توجيه محتويات التعليم والتكوين، وما يتم منحه من شهادات وفقا لسياسة التوظيف والسياسة التنموية، وذلك بالربط بين الجامعة ومختلف الفروع الاقتصادية عن طريق الأسلوب الميداني والعملي لتسهيل الإدماج الوظيفي لاحقا.
- الإسراع في تخريج أقصى ما يمكن من الإطارات الوطنية القادرة على الاستجابة لمخططات التنمية الشاملة وبأقل التكاليف.
- ضرورة تكوين إطارات وفق آلية تمكنهم الاندماج في مشروع المجتمع الذي يهدف على تحقيق أهداف الثورة والإلتزام بتوجهاته الكبرى.

(1) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كتاب إصلاح التعليم العالي، الجزائر، المطبعة الرسمية، 1971، ص163.

- مراجعة وتنظيم الهياكل الإدارية، وكذا المحتوى التكويني والبيداغوجي لغرض تكيفها مع متطلبات المجتمع المتغيرة، حيث تم حل الكليات وأعيد تنظيم الجامعة في شكل معاهد علمية وتقنية (سبتمبر1971)، وقامت عملية تأسيس المعاهد على أساس: (1)
  - تخصص لكل معهد في مادة علمية أو تقنية
  - الاستقلال المالي.
  - مساهمة الأساتذة في التسيير.

بالإضافة إلى إحداث اختصاصات جديدة في العلوم الإنسانية والتكنولوجية، حتى تنسجم مع معطيات الواقع وتعديل طرائق التدريس وأساليبه بإدخال الأعمال التطبيقية والموجهة، إلى جانب ظهور حصص التدريب الميداني لربط الجامعة بالمحيط المهني والاجتماعي.

وفيما يتعلق بالتنظيم البيداغوجي والتقييم ،فقد تمت إعادة هيكلته وفق الخصائص التالية:

- إلغاء السنة الإعدادية في جميع الجامعات والمدارس العليا.
- إلغاء نظام التعليم السنوي وتعويضه بنظام السداسيات
- تقليص مدة الدراسة في بعض الفروع (الطب وجراحة الأسنان)، وزيادتها في بعض الفروع الأخرى.
- إعتماد نظام الوحدات كأساس للتنظيم البيداغوجي والتقييم.

أما التعديلات على مستوى المراحل التعليمية تمثلت في:

- **مرحلة الليسانس –التدرج:** تدوم أربع سنوات وفق وحدات الدراسة المتماثلة.
- **مرحلة الماجستير – ما بعد التدرج الأولى:** تدوم سنتين على الأقل: وتحتوي على جزأين: الأول مجموعة من مقاييس نظرية، والثاني يتمثل في إنجاز بحث يقدم في صورة أطروحة.
- **مرحلة الدكتوراه: ما بعد التدرج الثانية:** تدوم خمس سنوات من البحث العلمي.

وعموما فإن المبادئ الأساسية لسياسة التربية والتعليم والتكوين في الجزائر، والتي جاء بها إصلاح 1971 وما بعده لتأطير وتوجيه وظيفة التعليم العالي –على غرار بقية المنظومة التعليمية– وفق متطلبات التنمية الشاملة تتمثل في:(2)

(1) مراد بن أشنهو، **نحو الجامعة الجزائرية: تأملات حول مخطط جامعي**، ترجمة عايدة بامية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية،1991، ص30.

(2) تركي رابح، مرجع سابق، ص 209.

1- **ديمقراطية التعليم:** وتعني ضرورة تجنب السقوط في التعليم الانتقائي المفرط الذي تحتكره نخبة اجتماعية متميزة، وذلك عن طريق إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الجزائريين على اختلاف طبقاتهم للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، ما دفع إلى العمل على تدعيم التوسع الجغرافي والكمي لمؤسسات التعليم، مما أدى إلى زيادة كبيرة في أعداد الملتحقين بالتعليم العالي من المتحصلين على شهادة البكالوريا.

2- الجـــزأرة: والهدف من السعي لتحقيق هذا المبدأ، هو العمل على التحرر من التبعية الثقافية والتكنولوجية وانعكاساتها السلبية على التوجهات الاقتصادية والسياسية والإيديولوجية للمجتمع الجزائري، من خلال تحقيق هذا المبدأ وفق ما يلي:

- جزأرة نظام التعليم ومناهجه والقطيعة قدر الإمكان مع الاستعارة إلا فيما تقتضيه المصلحة الوطنية.
- جزأرة الإطارات (استبدال المتعاونين الأجانب على مستوى التأطير) بصورة مستمرة بالاعتماد على الكفاءات الوطنية في التأطير.
- اختيار أهداف التعليم وقيمة متطلباته في ضوء واقع وخصوصية المجتمع الجزائري وتطلعاته للتنمية الشاملة وازدهار الشخصية الوطنية بكل مقوماتها.

3- **التعريب:** أستهدف هذا المبدأ العمل على إعادة الاعتبار للغة العربية كمقوم أساسي من مقومات الهوية الجزائرية خاصة فيما يتعلق بلغة التعليم والتدريس، وذلك من خلال:

- تدريس اللغة العربية كلغة في الاختصاصات التي تدرس باللغة الفرنسية
- إنشاء فروع تستعمل العربية في التدريس إذ بلغ عدد هذه الاختصاصات سنة 1978 ثمانية وثلاثون (38) اختصاصا في مجموع الجامعات والمراكز الجامعية من بين 149 اختصاصا.

وقد حدد الهدف من تعليم اللغة العربية لمن يتلقون التعليم أساسا بلغتين في[1]:

- إدماج هؤلاء الطلاب في السياق العام لعملية التعريب
- تمكينهم من استخدام اللغة الوطنية كأداة وظيفية في ميدان العمل

[1] محمد العربي ولد خليفة، مرجع سابق، ص 221.

4- **تدعيم وتوسيع التعليم العلمي والتقني:** استهدف هذا التوجه:

- الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والتوسع فيه والتشجيع على الالتحاق بهذا النوع من التعليم
- المزج بين الدراسة النظرية والتطبيقية لتمكين الطلبة من توظيف المهارات المكتسبة في المجالات التطبيقية (الصناعة، الزراعة، الطب...)
- اكتساب قيم جديدة من خلال تدعيم الاتجاه العلمي والتقني لخلق موروث في هذه المجال وتكوين فرد جزائري أكثر ميولا إلى الدقة العلمية، والعقلانية

ارتبطت هذه الفترة –كما تمت الإشارة إليه سابقا– بظهور الاشتراكية كأيديولوجية وبحركة التغير الاجتماعي والاقتصادي الشامل، ونتيجة لهذه الديناميكية عملت الدولة على دفع الجامعة للانخراط في هذا المسعى والارتباط أكثر بالمجتمع وتطلعاته إلى التطور، لكن اللافت في هذه المرحلة هو ثنائية التوجه الفكري والإيديولوجي لدى النخب (خاصة داخل الجامعة) حول نظرتهم لوظيفة الجامعة، فالتيار التقدمي الحداثي يرى بأن وظيفة الجامعة هي وظيفة اقتصادية، وتوجه وفق ذلك إلى العمل على إنشاء معاهد التكنولوجيا، بينما التيار العربي الإسلامي فكان يرى بأن وظيفة الجامعة في هذه المرحلة وظيفة ثقافية وتوجه إلى إنشاء مؤسسات التعليم العالي للعلوم الإسلامية ومعاهد التعليم الأصلي.[1]

لقد كان إصلاح 1971 إصلاحا في منتهى الطموح، غير أن تطبيقه اصطدم بصعوبات عديدة ولم يتسن تجسيد كافة الأهداف المنتظرة منه، كما كانت الإجراءات البيداغوجية المتبعة قصد تحسين مردودية التعليم ونوعيته لم تحقق هي الأخرى هدفها، فالمردودية بقيت دون المستوى المقبول دوليا وهذا بسبب: نقص الهياكل القاعدية والتجهيزات، وضعف مستوى تأهيل المدرسين. وهذا راجع إلى عدم التلاؤم ما بين نظام مقتبس من نماذج المجتمعات المتطورة والتي تتوفر على إمكانات بشرية ومادية هائلة من جهة، وشرط تطبيقه في مجتمع محدود الموارد وعلى جامعة ناشئة من جهة أخرى[2]. ورغم هذه الإخفاقات إلا أن ما ميز هذه المرحلة هو تحقيق أحد أهم الأهداف وهو إقامة جامعة جزائرية مفتوحة على مشاكل تكوين الإطارات ومعنية أكثر بمشاكل المجتمع.

---

[1] بوساحة نجاة، إشكالية إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة بسكرة العدد 08 جوان 2012 ،ص 206

[2] رئاسة الجمهورية الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المنظومة التربوية تقييم وآفاق، 1993. ص51.

وفي سياق التحليلات التي قدمها محمد العربي ولد خليفة عند فحصه لبعض النتائج الكمية في الجامعات الجزائرية بعد إصلاح 1971: فحسب الاختصاصات وبعد مرور دورة جامعية كاملة 1971-1976 على تطبيق الإصلاح، لوحظ انخفاض كبير في نسب النجاح في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية، بينما كانت مرتفعة في العلوم الصحية والتكنولوجية لسنة 1976 إذ بلغت مستويات قياسية في بعض الجامعات خاصة قسنطينة وعنابة،[1] وحسبه فإن المعطيات الكمية لا تكفي وحدها لتقدير المردود الكيفي والاجتماعي للمؤسسات التعليمية، وإنما المعيار هو ما تضيفه إلى حصيلتها الوطنية من الخبرة العلمية والتقنية والثقافية، وما يبدو في المجتمع من مظاهر التحضر بأوسع معانيه، وحسب رأيه فإن إصلاح 1971 فشل في تحقيق أهدافه ومن بين أسباب فشل هذا الإصلاح[2]:

1- ضعف الإعداد التربوي في التعليم الثانوي سواء من ناحية المضمون التعليمي المتلقى، أو من ناحية المهارات الذهنية والتقنية لاستيعاب المحتوى الدراسي في التعليم العالي.
2- الخطأ في اختيار التخصص المناسب مما يضعف دوافع الطالب على العمل.
3- نقص الإعلام التربوي الموجه لطلبة المرحلة النهائية من التعليم الثانوي حول الجامعة ومما تتطلبه الدراسة فيها من مهارات.
4- ضخامة تعداد الطلاب ونقص إطارات التدريس، مما يجعل مسألة تفرد وتميز واكتشاف الطلاب المجدين أمرا صعبا.

وفي نفس السياق التقيمي لمدى تحقيق الأهداف التي جاء بها إصلاح 1971، وفيما يتعلق بدور أساتذة الجامعة في هذه العملية التقيمية يقول الأستاذ عبد الله شريط:"من الغريب أن يجتمع الأساتذة في إطار البحث العلمي ليبحثوا مشاكل البلاد الاقتصادية أو الاجتماعية ولا يجتمعون لبحث مشاكل الجامعة التعليمية والتربوية. إذ كان الجدير بعد 10 سنوات من الإصلاح أن يبحث الأساتذة نتائج تطبيقه ويبحثوا ما إذا كان في حاجة إلى تعديل بعد التجربة العملية"[3]. ووفق هذا التصور فهو يرى بأن الجامعة الجزائرية وعلى غرار باقي دول العالم الثالث، أصبحت مشكلة من مشاكل البلاد وليس مصنعا لصنع حلول لها. وهذا ما يدل على أن تقييم وإصلاح التعليم العالي

---

[1] محمد العربي ولد خليفة، مرجع سابق، ص ص 92-93

[2] نفس المرجع، ص ص 93-95

[3] عبد الله شريط، مرجع سابق، ص 122 .

يأتي وفق رؤية وتوجهات تأتي من خارجه، ولا تكون مساهمة إطارات التعليم العالي في هذه العملية إلا شكلية فقط.

ونتيجة للاختلالات التي أفرزها التطبيق العملي لإصلاح 1971، تم إجراء حصيلة تقيمية وفق نية الاستمرار في العمل على تحقيق الأهداف الأساسية المسطرة من قبل، وإدخال تعديلات من شأنها أن تعزز المسيرة الإصلاحية، ولهذا أقيمت الندوة الوطنية الأولى للتكوين العالي سنة 1980 وكانت أهم توصياتها تتمحور حول تكريس المبادئ التي جاء بها إصلاح 1971 (ديمقراطية التعليم، التعريب، الجزأرة، التوجه التقني)، مع التأكيد على البحث العلمي، وفي نفس الوقت فإن صعوبات الاستقبال والعجز المستمر في التأطير النوعي (الإطارات المؤهلة)،جعلت من الضروري الإلتزام من أجل تطوير التعليم العالي على المدى البعيد، مما استدعى وضع خريطة جامعية سنة 1984 تهدف إلى تخطيط التعليم العالي إلى آفاق 2000 ، اعتمادا على احتياجات الاقتصاد الوطني من اليد العاملة المؤهلة، وتحسين المردودية، وتعزيز سياسة التوازن الجهوي واللامركزية وتعزيز قدرات الاستقبال خاصة فيما يتعلق بالمقاعد البيداغوجية، والانفتاح على المحيط، وقد رافق ذلك عدد من الإجراءات البيداغوجية المتعلقة بإعادة صياغة البرامج وإعادة النظر في نظام السداسي بالنسبة للجذوع المشتركة لإعادة إدخال النظام السنوي.[1]

وفي سنة 1987 عقدت ندوة وطنية ثانية سمحت بتحديد أهم النقائص، وتحديد تصور كان بمثابة تجديد كامل لنظام التقويم والتنظيم البيداغوجي، وعموما فقد تميزت هذه المرحلة بمحاولة تطبيق مجموعة من التدابير والإجراءات للحد من الاختلالات الموجودة، وتتمثل هذه التدابير أساسا في:[2]

- عقلنة البرامج وأنماط التكوين بما يتناسب مع حاجات القطاعات المختلفة
- سياسة التدريبات الميدانية
- تسيير الخريجين
- السهر على الإستعمال الأمثل للخبرات الوطنية

---

[1] رئاسة الجمهورية الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **المنظومة التربوية تقييم وآفاق**، 1993. ص 52.

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **إصلاح التعليم العالي** (وثيقة)، الجزائر،1996 -1997، ص4

ورغم كل المجهودات الإصلاحية والتقييمية للتعليم العالي، إلا أن الاختلالات والنقائص بقيت هي السمة الغالبة، وتمثلت أساسا في تدهور نوعية التكوين، والارتفاع الكبير في أعداد الطلبة، والتطور العشوائي للهياكل ونظم التسيير وبقي تفتح الجامعة على محيطها مجرد شعار.[1]

لقد أشار الكثير من المفكرين الجزائريين، وكذا بعض الدراسات حول النظام التعليمي في الجزائر وعلاقته بالتنمية، وفق السياقات التي حكمت حركته التطورية ومدى مساهمته في بناء الثروة الوطنية (بشرية- مادية)، إلى أن بعض المنطلقات التي تم تبنيها لإصلاح التعليم العالي لم تكن موفقة في بعض جوانبها و لم تحقق الأهداف المتوخاة منها، وكانت انعكاساتها سلبية على عدة مستويات في مراحل لاحقة.

ففيما تعلق بسياسة الجزأرة، فإن هذا التوجه حرم الجامعات الجزائرية من خدمات الكثير من الخبرات والكفاءات الأجنبية في مجالي التدريس والبحث العلمي، أين تم الاستعانة بإطارات ذات تكوين متوسط وأحيانا ضعيف من الجزائريين[2]، إن هذا التوجه حسب الباحث"صالح فيلالي" لم يأخذ بعين الاعتبار خصوصية الجامعة كمنارة فكرية وعلمية، والمنطق كان يقتضي على الأقل الإبقاء على نسبة من المتعاونين،[3] أما فيما يتعلق بديمقراطية التعليم فإن التوسع التعليمي دون تخطيط دقيق متكامل بين مختلف القطاعات، أدى على ضعف المردود التعليمي، وظهور إختلالات كبيرة على مستوى هياكل الاستقبال، ونقص وضعف التأطير البيداغوجي والإداري، إلى جانب مشكلة بطالة الخريجين. وفيما يرتبط بسياسة التعريب خاصة في العلوم الإنسانية، فقد بقي رهن إشكالية المصطلح العلمي، واقتصر على ما جادت به الجامعات المصرية من تأليف وترجمة وسمحت الموارد المالية باستيراده، و لم تهتم الجامعة الجزائرية بتنشيط الترجمة لأهم الكتب الأكاديمية[4]، أما على مستوى تدعيم التعليم التقني، فإن وضعية التضخم العددي في بعض التخصصات وانعدام التنسيق، وتعدد جهات التكوين، والتسرع في توسيع بعض الاختصاصات، رغم عدم أهميتها في تلك الفترة، شكل اختلالا في التوازن بين الاختصاصات وعدم تطابقها مع الاحتياجات السوسيواقتصادية،كما أن الشواهد التاريخية والواقعية أثبتت أن إعطاء الأولوية للتخصصات العلمية

---

[1] رئاسة الجمهورية الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **المنظومة التربوية تقييم وآفاق**، 1993. ص 54.

[2] العربي فرحاتي ، مرجع سابق ص134 .

[3] محمد بوقشور، مرجع سابق ص 160.

[4] العربي فرحاتي ، المرجع السابق ص135.

والتكنولوجية على حساب التخصصات الإنسانية والاجتماعية هي سياسة منقوصة تجاه بناء ثروة بشرية متوازنة تجمع بين التوجهات العلمية التقنية، والتوجهات الإنسانية الاجتماعية، لأن التنمية الشاملة يجب أن ترتكز على البعدين معا.

وفي سياق نظرته إلى مبادئ التعليم العالي في الجزائر، يرى محمد العربي ولد خليفة أنه يجب أن تتكامل الاختيارات الثلاثة التي تقود الاستراتيجية التربوية/ التعليمية، فلا يؤدي اتساع قاعدة التعليم إلى ضعف مضمونه أو انحصار قمته في مجموعة من النخبة، ولا يتعارض التعريب مع الطموح في التحكم في العلوم والتكنولوجيا، ولا يلغي الاهتمام بعلوم المادة والآلة علوم الإنسان وفنونه الجميلة، وهو ما يتطلب مزجا متوازنا في كل مراحل المنظومة التعليمية.[1]

وفيما يتعلق بالبحث العلمي فإنه لم يلق الاهتمام المطلوب بعد الاستقلال، وذلك بسبب الإشكالات والاختلالات الموروثة، إذ بقي محدودا في بعض المراكز العلمية[*] المسيرة من طرف المؤسسة الجزائرية-الفرنسية للتعاون العلمي، وقد استمرت هذه الوضعية حتى سنة 1973 أي حتى مرحلة مباشرة إصلاح التعليم العالي، أين وضعت الترتيبات العامة لسياسة البحث العلمي واتخاذ بعض القرارات المنسجمة مع التوجه الاقتصادي والسياسي للدولة الجزائرية، ووفق هذه الترتيبات قامت وزارة التعليم العالي بوضع السياسة العامة للبحث العلمي وفق النقاط التالية: [2]

1- ضرورة أن يستجيب البحث العلمي لحاجات التنمية الوطنية
2- الاهتمام بالقطاع الإنتاجي، الذي سيكون مصدر اقتراح موضوعات البحث على الجامعة.
3- أن يتصف البحث بالمرونة ومتابعة المشكلات المطروحة
4- يجب أن تكون حرية الباحث متوافقة مع المشكلات الوطنية، وعلى العلوم الإجتماعية إلى جانب العلوم التكنولوجية أن يكون هدفها هو ترقية الإنسان. فيجب أن تعيد النظر في المفاهيم الغربية، وأن تعمل على انبثاق فكر يعبر عن إنشغالاتها الخاصة.
5- يجب أن تقود الجامعة "معركة البحث" وأن تلعب دور القائد للاقتصاد الوطني.

---

[1] محمد العربي ولد خليفة، مرجع سابق، ص 96.

[*] معهد الدراسات النووية، معهد علم البحار، معهد الأرصاد الجوية والفيزياء الكونية، مركز البحوث الانثروبولوجية وما قبل التاريخ والدراسات الإثنوغرافية.

[2] زمام نور الدين، مرجع سابق، ص ص58-59.

وبناء على هذه التوجهات تم إنشاء المجلس الوطني للبحث العلمي (1973) والمنظمة الوطنية للبحث العلمي (1974)، إذ يمثل المجلس هيئة تتكون من باحثين جامعيين من كل الاختصاصات والقطاعات التي يعنيها البحث العلمي، وتتمثل مهامه في تحديد الخطوط العريضة لسياسة البحث العلمي على المستوى الوطني ووضع التوجهات العامة وضبط القطاعات ذات الأولوية. بينما المنظمة الوطنية للبحث فهي بمثابة الجهاز التنفيذي للمجلس الوطني للبحث العلمي، الذي يعمل على تحقيق برامج البحث التطبيقي على مستوى الفرق المندمجة في المراكز أو الملحقة بالجامعات، أو التابعة لها مباشرة. [1]

غير أن هذه الهيئة الوطنية للبحث العلمي لم يكن باستطاعتها إطلاق ديناميكية حقيقية للربط مع القطاعات المعنية بالبحث العلمي، بسبب عدد من المعوقات المرتبطة بسوء التنسيق والتخطيط، ومشكلة التوفيق بين المهام التدريسية والبحثية للإطارات الجامعية، وقد تم حل هذه الهيئة في سنة 1983، وبعدها عرف البحث العلمي تغييرات عديدة على مستوى الوصاية والتنظيم، مما أدى إلى مشاكل تنسيق حقيقية.[2]

إذن فغياب فلسفة واضحة تجاه إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي وتحديد وظيفتهما الحيوية بصورة واقعية، وإخضاع تسييرهما وتطويرهما وتخطيطهما للقرار السياسي والإيديولوجي، إلى جانب غياب فلسفة التقييم والاستمرارية في بناء نظام التعليم العالي لدى المسؤولين السياسيين، ساهم بشكل كبير في عدم القدرة على تأسيس نظام للتعليم العالي يمتلك تقاليد علمية راسخة يكون من خلالها منسجما ومنتجا ومندمجا في التنمية الوطنية.

3- سياسة التعليم العالي في سياق مرحلة الانفتاح:

تميزت فترة نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن الماضي بعدم الاستجابة الحقيقية للمطالب المطروحة من خلال عملية الإصلاحات المتعاقبة، نتيجة للزيادة في التوجه البرغماتي وتحت تأثير التخطيط الاستعجالي للتكفل بالدفعات الطلابية المرتفعة، وقلة التفاعل بين القطاع الإجتماعي والإقتصادي مع الجامعة والمؤسسات العلمية[3]

[1] محد العربي ولد خليفة، مرجع سابق، ص، 254-257.

[2] رئاسة الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **المنظومة التربوية تقييم وآفاق**، 1993. ص 55.

[3] المجلس الأعلى للتربية، **التقرير التقويمي عن السياسة الوطنية للتربية والتكوين**، الجزائر، نوفمبر 1999، ص95.

ومن أبرز الاختلالات التي تسببت في المردود الضعيف للقطاع الجامعي، وجود أزمة مزدوجة تبرز من خلال النمو والتوسع الكبير والسريع في تعداد الطلبة، وما رافقه من تحديات على مستوى الهياكل القاعدية والتأطير، ومن حيث نوعية الأهداف المرجو تحقيقها فيما يتعلق بالكفاءة والفاعلية في الأداء، بالإضافة إلى الأوضاع الصعبة التي مرت بها الجزائر في على كافة المستويات (السياسية والإقتصادية والإجتماعية، الأمنية...)، كما تميزت هذه الفترة بمركزية القرار وأولوية التصرف الإداري البيروقراطي، والطابع غير المناسب لبعض برامج التكوين، ومخططات تنظيمية جامدة وغير ملائمة، وتسيير روتيني مناقض لروح الإبداع والتجديد، وكذا نقص ميزانية التسيير المناسبة.

وفي إطار مواصلة الجهود الإصلاحية التي استهدف تحسين الكفاءة والفعالية في أداء نظام التعليم العالي، ومعالجة مختلف الاختلالات المتراكمة، والعمل على الإدماج الفعلي لمؤسسات التعليم العالي ضمن سيرورة المجتمع وحركيته، بدأ منذ سنة 1994 التوجه نحو ضبط استراتيجية جديدة تعتمد على منح استقلالية أكبر لمؤسسات التعليم العالي (إدارية، بيداغوجية، مالية، استقلالية البحث)، لممارسة نشاطاتها التي ينبغي أن تكون متطابقة مع المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد، في ظل التطور التكنولوجي والمعرفة الإنسانية. وفي هذا الإطار كلفت مجموعات عمل بإعداد مشروع لإصلاح للتعليم العالي، وبعد القيام بدراسة وتحليل المعطيات الواقعية وتقييم الإصلاحات السابقة، والقيام بدراسة مقارنة لبعض المنظومات الأجنبية توصلت إلى اقتراحات عملية لتقليص نسبة الرسوب، ووضع إستراتيجية تتماشى مع المعايير الدولية قصد تحسين أداء منظومة التعليم العالي، وبناء على ذلك جاء إصلاح 1995 مرتكزا على ما يلي: (1)

- التأكيد على طابع الخدمة العمومية للجامعة، من خلال استقبالها لجميع فئات المجتمع، وتوفير الشروط اللازمة لضمان النوعية في الأداء (البحث العلمي– التكوين).
- استقلالية المؤسسة الجامعية دون أن يعني ذلك غياب الوصاية كليا، بل تحويل طرف من الوصاية من خلال تقريب سلطة القرار من مؤسسات القاعدة وإعطاء المعاهد حرية التسيير وتحديد وتنظيم نشاطاتها التعليمية، وإعداد هياكلها وفق خصوصياتها ماديا وبشريا.
- إنعاش وتعزيز البحث العلمي في إطار الدراسات العليا، وإنشاء وكالات البحث للتنظيم والضبط والتوفيق بين أعمال البحث والتكوين .

(1) سامية كواشي، مرجع سابق، ص 113.

- في ميدان التكوين تم اتخاذ مجموعة من الإجراءات تتمثل في :

- إعادة النظر في برامج التكوين (التكوين تحت الطلب) وفق احتياجات السوق
- استجابة التكوين للمواصفات البيداغوجية (الطرق والوسائل)، وإدراج مواد تكميلية أو اختيارية إلى جانب مواد التخصص الإجبارية.
- إعادة النظر في تكوين الأساتذة من خلال الدراسات العليا
- الاهتمام بالتدريبات العملية والخرجات الميدانية
- انفتاح الجامعة على المحيط العالمي، والوطني مع التكيف مع الحقائق الاقتصادية والاجتماعية

وقد تميز الشروع في تطبيق السياسة الإصلاحية الجديدة باعتماد هيكلة جديدة تعتمد على نظام الكليات بدلا من نظام المعاهد، وكان ذلك وفقا للمرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 17 أوت 1998، وذلك على اعتبار أن الكلية هي وحدة للتعليم والبحث بالجامعة في ميدان العلم والمعرفة تتمثل مهامها في: [1]

- التعليم على مستوى التدرج وما بعد التدرج
- نشاطات البحث العلمي
- أعمال التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف

لقد توالت الجهود الإصلاحية التي عملت مؤسسات الدولة الوصية على التعليم العالي على تجسيدها، بسبب تعقد الإشكاليات والاختلالات وتفاقمها في بعض الجوانب (خاصة هياكل الاستقبال والتأطير البيداغوجي والعلمي)، وما ميز هذه الفترة كذلك هو اهتمام الحكومات المتعاقبة من خلال برامج عملها بوضع آليات وتوفير الإمكانيات بهدف تطوير التعليم العالي، والحد من الاختلالات والإشكاليات التي تعتريه.وهذا ما تجسد على سبيل المثال في الوثيقة الخاصة بتطوير المنظومة التربوية الوطنية والنهوض بالبحث العلمي، التي تضمنت أهداف السياسة الجامعية المحددة في برنامج الحكومة لسنة 1997 م في المحور الخاص بالتعليم العالي، والتي بينت إنشغال الحكومة الجزائرية بمصير جامعتها من خلال التوصيات الآتية: [2].

---

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، مراسيم تنظيمية، العدد 60 ، 1998، ص ص 4-5 .

(2) المجلس الأعلى للتربية، **تطوير المنظومة التربوية والنهوض بالبحث العلمي في برنامج الحكومة**، الجزائر، 1997، ص9.

- تعزيز الهياكل القاعدية التربوية وهياكل الإسناد كون الجامعة لم تعد لها طاقة استيعاب للأعداد الهائلة للطلبة.
- تنفيذ سياسة نشيطة لتعزيز عدد الأساتذة.
- رفع المخصصات الممنوحة لكل طالب.
- تعزيز الاستثمار في مجال التجهيزات التربوية والعلمية.
- تطبيق سياسة جديدة في مجال الخدمات الجامعية.
- تكريس تنظيم داخلي جديد للجامعة.
- تكريس القانون الأساسي للمدارس الوطنية العليا الكبرى.
- تطبيق تسيير تربوي متكامل لكثافة عدد الطلبة.
- العمل على تحقيق توافق بين التكوين الجامعي وحاجات سوق العمل.

لقد كان للتغيرات الحاصلة في الجزائر خلال هذه الفترة والمتمثلة أساسا في التحول الديمقراطي، واعتماد التوجه الليبرالي على المستوى الاقتصادي، إلى جانب سياسة الانفتاح على العالم وفق مقتضيات العولمة، أثر بالغ في إعادة تقييم سياسة التعليم العالي، خاصة بعد تفاقم الاختلالات والأزمات التي ميزت القطاع رغم كل الجهود الإصلاحية التي سبقت، وقد برز ذلك من خلال القانون التوجيهي[1] الذي تمت المصادقة عليه في 1999/01/27 والذي شكل أرضية الإصلاح الشامل لنظام التعليم العالي في بداية 2003، لقد تميز هذا القانون الذي جاء في 07 أبواب بتحديد وظائف التعليم العالي وأدواره في سياق الانفتاح، ليتماشى مع التوجه العالمي في مجال التكوين العالي، الذي ينبني على اقتصاد المعرفة وانفتاح الجامعة أكثر على المحيط السوسيواقتصادي، إلى جانب تحسين نوعية مخرجات التعليم العالي، وأهم ما جاء في هذا القانون التوجيهي: توضيح كيفيات إنشاء المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي، الثقافي والمهني المتمتعة بالاستقلال المالي والشخصية المعنوية، مع تمكينها من تحصيل مداخيل ناتجة من خدماتها للقطاع الاقتصادي، كما تناول مسألة حماية التعليم العالي من السياسة والإيديولوجية.

تميزت هذه الفترة بتبلور رؤية وتصور نحو ضرورة إصلاح المنظومة التعليمة برمتها، ولهذا الغرض شكلت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وفي سياق تقييمها لمنظومة التعليم العالي

[1] سامية كواشي، مرجع سابق، ص 115.

توصلت إلى كشفت العديد من العوائق التي تعاني منها الجامعة، خاصة على المستوى العلمي والبيداغوجي والمتمثلة في:[1]

- الالتحاق بالجامعة يعتمد على التوجيه المركزي تسبب في خيبة أمل كبيرة، وانسدادات تجسدت في ارتفاع نسبة الرسوب، وإقامة مطولة للطلبة في الجامعة
- نمط انتقال سنوي يفتقر إلى المرونة أفرز تسربات معتبرة زادت من حدتها الآثار السلبية لعادة التوجيه.
- نظام تقييم أثقل وعطل التحقيق الفعلي للبرامج التعليمية.
- توفير تكوين في السنوات الأولى من الجامعة لا يتلاءم مع شعب البكالوريا.
- تسيير غير عقلاني للزمن البيداغوجي بسبب الحجم الساعي المثقل، ودورات الامتحان المضاعفة التي تعيق الطالب على العمل الفردي.
- مسارات تكوينية مغلقة وأحادية الاختصاص.
- نسبة تأطير غير كافية ناتجة عن المردودية الضعيفة للتكوين ما بعد التدرج وهجرة الأساتذة الباحثين.
- تكوين قصير المدى لم يحقق الأهداف التي وضع من أجلها، بسب عدم وضوح القانون الخاص به، والإمكانات وفرص العمل.
- لم تسمح التكوينات أحادية الاختصاص بالحصول على ثقافة عامة وتكوين متنوع.

وعلى ضوء التوصيات التي قدمتها اللجنة وتوجيهات المخطط التنفيذي الذي صادق عليه مجلس الوزراء في 30 أفريل 2002، حددت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إستراتيجية عشرية لتطوير القطاع للفترة 2004-2013 وتتضمن هذه الإستراتيجية، في أحد محاورها الأساسية، إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي، تتمثل المرحلة الأولى لهذا الإصلاح في وضع هيكلية جديدة للتعليم ذات ثلاث أطوار تكوينية :ليسانس -ماستر -دكتوراه، أي هيكلية تستجيب للمعايير الدولية، وتكون مصحوبة بتحيين وتأهيل مختلف البرامج التعليمية، وباعتماد تنظيم جديد للتسيير البيداغوجي. وفيما يتعلق بأهداف وآليات تطبيق الإصلاح الجديد سيتم التطرق لها بالتفصيل في الفصـــل الرابـــع.

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،ملف إصلاح التعليم العالي، 2004، ص ص 4-6.

وبناء على ما سبق، يمكن القول بأنه رغم الجهود المبذولة لوضع سياسة تعليمية على مستوى التعليم العالي، تستجيب لمتطلبات التكوين والتعليم النوعي والانخراط الإيجابي في المسيرة التنموية للمجتمع، ورغم المسار الإصلاحي لهذه السياسات وما تحقق من تطور وإنجازات، إلا أن الغايات المستهدف تحقيقها لم تتجسد بشكل واضح ولم تنعكس بشكل فعلي على تطور المجتمع، إذ أن التحصيل العلمي والمهاري الذي يتميز به الخريجون كان ينبغي أن يترجم في صورة اتجاهات وقيم ومجهودات لتطوير المحيط الاجتماعي والمادي، إلا أن العكس هو الذي حدث وتحولت الشهادات المحصل عليها إلى مجرد أوسمة لا تعكس ما هو مطلوب من الكفاءة والفاعلية.

وما يمكن استنتاجه كذلك، هو أن كل الإصلاحات التي عرفتها الجامعة جاءت استجابة لتأثيرات وضغوط خارجة عنها، فهي إما مرتبطة بتوجهات السلطة السياسة، وإما ناتجة عن ضغوط عالمية وفق توجهات القوى العالمية العظمى، وفي هذا السياق بقيت مساهمة الجامعة في مسيرة تطورها ذاتيا محدودة إن لم تكن معدومة.

الفصل الرابع

واقع التعليم العالي في الجزائر: الأزمة والإصلاح

تمهيد

أولا: مظاهر أزمة التعليم العالي في الجزائر

1- أزمة البنيات والهياكل التنظيمية
2- سيطرة التسيير الإداري والخطاب السياسي
3- أزمة البرامج والمناهج والثقافة الجامعية
4- أزمة المواءمة بين التكوين ومتطلبات سوق العمل
5- عزلة الجامعة عن محيطها السوسيواقتصادي
6- ضعف البنية البحثية والثقافة البحثية

ثانيا: العوامل المؤثرة في إعادة توجيه سياسات التعليم العالي في الجزائر

1-تأثير العولمة على نظام التعليم العالي
2-التوجه نحو جودة التعليم العالي

ثالثا: إصلاح التعليم العالي في الجزائر باعتماد نظام LMD

3-التعريف بنظام LMD
4-أهداف نظام LMD في الجامعة الجزائرية
5- – تطبيق نظام LMD بين أهداف الجامعة الجزائرية والواقع السوسيواقتصادي

تمهيد:

لقد تبين من خلال الفصل السابق، أن المسار التطوري لنظام التعليم العالي في الجزائر خضع لعدة إصلاحات مست مختلف جوانبه : الهيكلية والتنظيمية والبيداغوجية، لكن في كل مرحلة تظهر مجموعة من الاختلالات والإشكاليات تعيق فعاليته في تحقيق الأهداف المتوخاة، نتيجة غياب الانسجام -إن لم يكن تناقضا في بعض الحالات- بين طبيعة الأهداف المراد تحقيقها، وطبيعة ونوعية وكفاية الإمكانات البشرية والمادية المتوفرة، وغياب الجدية المطلوبة في تطبيق السياسة الإصلاحية، بما يضمن التتريل العملي لمقتضيات هذه السياسة على بيئة التعليم العالي، ومن خلال هذا الفصل سنحاول التطرق لأهم الإشكاليات والاختلالات التي ميزت قطاع التعليم العالي في الجزائر التي استدعت القيام بإصلاح جديد بداية الألفية الثانية، إلى جانب التعرض لمختلف العوامل المؤثرة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في عملية الإصلاح، وفي الأخير سيتم التطرق إلى طبيعة نظام الـــ LMD الذي تم تبنيه كنموذج لإصلاح التعليم العالي.

أولا: مظاهر أزمـــة التعليم العالي في الجزائر:

1- أزمة البنيات والهياكل التنظيمية

إن أنظمة التعليم العالي في البلدان العربية ومنها الجزائر بحكم نشأتها ونتيجة لاعتمادها على النماذج الغربية المستوردة والمنسوخة، فإنها تعاني من التصلب والجمود والشكلية سواء في هياكلها وبناها التنظيمية، أو في محتوى برامجها ومناهجها أو الطرق والوسائل والإجراءات التي تعتمدها، ولذلك فهي أنظمة تتصف بالمحافظة والتقليدية وانعدام المرونة.[1]

إن المكانة التي يحتلها التعليم العالي محكومة بما دونها من مستويات، وتعبر هذه الحقيقة عن نفسها فيما تعكسه الجامعات من خلال تنظيمها ووظائفها من خصائص ومشكلات نجدها ضاربة في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، فالجامعـــة كوجـــود منظم يمكن رصد مظاهره، تتمحـــور حول بنية تابعة، ينظم ديناميالها ذات المنطق الذي يحكم ما دونها من بنى، وأول النتائج السلبية المرتبطة بهذه الخاصية البنيوية تتمثل في التحول التدريجي للممارسات الجامعية إلى ممارسات مدرسية

[1] محمد الخطيب، **الإدارة الجامعية: دراسات حديثة**، ط 1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، 2006، 108.

لها ما للأخيرة من خصائص: تلقين، استظهار آلي للمعلومات، محتوى دراسي متخلف، تجاهل الواقع. [1]

بالإضافة إلى ذلك فإن الهيكل التنظيمي لمنظومة التعليم العالي يتسم بالجمود، ومركزية القرارات وتضخم البيروقراطية، حجما ولوائح وشروطا، إلى جانب القيود التي قد تحد من تخصيص الموارد الكافية في الميزانيات الحكومية والتي تحدد المستوى الإجمالي للنفقات العامة، وتلك القيود تؤثر على أولويات الميزانية المخصصة للتعليم، وتنعكس على اتخاذ القرارات الداخلية الخاصة بتوزيع الموارد وتخصيص الاعتماد. [2]

2- سيطرة التسيير الإداري والخطاب السياسي:

إن التمركز المفرط على مستوى منظومة التعليم العالي في توجيه مختلف العمليات، وسيطرة التسيير الإداري على الجوانب البيداغوجية والعلمية، أدى إلى مواقف وأنماط تسيير تقل ملاءمتها وروح التجديد والمبادرة فيها، فقد حل التسلسل الإداري للمناصب والسلطات محل تثمين الوظائف والكفاءات البيداغوجية والعلمية. فغياب نظام تقييمي وتوجيه بيداغوجي ملائم ، إضافة إلى وجود نقائص على مستوى نظام التأطير والتكوين، كلها عوامل تجعل العمل البيداغوجي عقيما، وفي المقابل إعطاء أولوية للتنظيم والمراقبة الإدارية. [3]

كما تطرح في هذا الإطار قضية استقلالية الجامعة، فإذا كانت السياسة مكونا أساسيا في المنظومة المجتمعية، وعاملا فاعلا في الحياة الاقتصادية والثقافية والتربوية، فإنها ينبغي أن تكون أيضا مكونا متفاعلا، متأثرا مؤثرا، ومن هنا تأتي إشكالية الحدود التي ينبغي أن تقف عندها هذه التفاعلات، ومدى تأثير العوامل السياسية في قضايا التعليم الجامعي. [4] إلا أن الواقع يثبت بشكل كبير أن عملية إتخاذ القرارات ورسم السياسات ووضع الخطط التعليمية في مجال النظام الجامعي

---

(1) لمياء السيد، مرجع سابق، ص245.

(2) شبل بدران وجمال الدهشان، مرجع سابق، ص 48.

(3) رئاسة الجمهورية الجزائرية، **المنظومة التربوية "تقييم وآفاق" الجزائر**، مرجع سابق 1993، ص81.

(4) عبد الغني عبود ، مرجع سابق، ص24.

الجزائري يغلب عليها طابع المركزية ولا تشارك فيها إلا فئات محدودة يغلب عليها الطابع الفني الإداري.

بالإضافة إلى ذلك فإن تغلب الخطاب السياسي في سير وتحديد محتويات وبرامج التعليم والتكوين، وهو ما حال دون بروز مؤسسات وسيطة بيداغوجية وعلمية قادرة على ضمان العلاقة بين السياسة العامة والسياسة التربوية من جهة، وبين السياسة التربوية وكيفيات العمل من جهة أخرى. وكان بإمكان هذه المؤسسات الوسيطة أن تعد وتقدم خطابا مشتركا وتقيم هيئات تشاور تضم مختلف الأطراف المعنية، وهذا من شأنه أن يساهم في إبعاد المنظومة التربوية والتعليمية عن التناحرات السياسية بخلق الظروف الملائمة لحوار موضوعي.[1]

3- أزمة البرامج والمناهج والثقافـــة الجامعية:

يتفق الجميع على أن التعليم العالي في الجزائر عرف تطورات هامة من ناحية الهياكل القاعدية، وتعداد الأساتذة والطلبة، إلا أن ذلك لم يكن مصحوبا بتطور نوعي في المناهج التعليمية من حيث محتوى البرامج الدراسية، وطرق التدريس، ليكون متكيفا مع الحاجات الاجتماعية وخاضعا للنسق الثقافي القائم، ما أدى إلى انخفاض مستوى التعليم الجامعي، خاصة فيما يتعلق بتطوير الفاعلية الاجتماعية والقدرات التكيفية مع مختلف الوضعيات لدى الفرد. [2]

لقد أصبحت عملية التعليم تنحصر في تلقين المعلومات للطلاب، وصارت الجامعات بذلك أنظمة تحافظ على الوضع الإجتماعي القائم بما في ذلك الأساتذة والإداريين، حيث عكس هؤلاء توجهات سلطات المجتمع المركزية في مجال المعرفة والإدارة، وبالتالي حرصوا عليها حرصهم على مناهج الدراسة وقواعد وأنماط السلوك داخل وخارج الجامعة، فالكل يخشى إحداث أي تغيرات أساسية في تلك المراكز والأوضاع، أو لا يدرك على الأقل إمكانية حدوث مثل تلك التغيرات،كما يتضح اليوم بأن نظام التعليم الجامعي في الجزائر قد حصر تداول المعرفة والخبرات التعليمية بيـــن الأستاذ والطالب دون مشاركة من أطراف أخرى، إلى جانـــب حصر المسؤولية التعليمية في أضيق نطاق ممكـــن،

---

[1] رئاسة الجمهورية الجزائرية، **المنظومة التربوية "تقييم وآفاق"**، الجزائر، 1993، مرجع سابق ص82.

[2] مساك يمينة، علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية بين البرامج الأكاديمية والواقع الاجتماعي، **دراسات اجتماعية وتربوية**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، العدد الرابع، 2009 ،ص ص 103-104.

بدلا من جعلها ظاهرة عامة بين فئات المجتمع ككل، وهذا ما يعكس ويؤكد في نفس الوقت محدودية الاستقلالية التي تتمتع بها الجامعة في أداء وظائفها.

أما فيما يتعلق بواقع المناهج الدراسية والمحتوى الدراسي وطرائق التدريس فإن بعض الدراسات تشير إلى أن البرامج الدراسية في جامعات الوطن العربي ومن بينها الجامعة الجزائرية تتميز بـــ:

- احتواء المناهج على مقررات دراسية تقليدية.
- غلبة الدراسات النظرية والإنسانية على الدراسات التطبيقية.
- عدم خضوع المناهج الدراسية للتقويم المستمر مما يضعف ارتباطها بمطلب التنمية.
- ندرة فرص التدريب العملي الجيد وحلقات المناقشة وقاعات البحث والتعلم الذاتي
- قلة الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة [1].

أما فيما يتعلق بطرائق التدريس، فتشير بعض الدراسات والتقارير إلى غلبة أسلوب المحاضرة والتلقين في التدريس على الرغم من عيوبه، هذا فضلا عن اعتماد الطالب على كتاب الأستاذ أو مذكراته لتكون وسيلة لاستيعاب المحاضرة وهي ملخصات ينقصها العمق في أحيان كثيرة [2].

هذه الطريقة التقليدية في التدريس والتعليم، يطغى عليها أسلوب التعليم الذي يتم في اتجاه واحد من الأستاذ إلى الطالب، وينحصر دور الأخير في تلقي المعلومات دون أن تتاح له فرصة مناقشتها أو فهمها بشكل صحيح، ويتخذ التعليم في الجامعة الجزائرية شكل المحاضرة التي تجسد هذه الطريقة أحسن تجسيد، وعليه لا تتكون لدى الطلبة الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الذاتي، ولا يكتسبون المهارات اللازمة لذلك، ومن ثم يفقد التعليم والتكوين الجامعي مقوما هاما من مقومات التعليم الذي يحتاجه إنسان العصر.

بالإضافة إلى ذلك فإن الفصل بين التعليم والعمل الميداني يؤدي إلى حرمان الطلاب من أهم مقومات الإعداد المتميز، وهي الخبرات العملية التي تسمح ممارسة العمل الحقيقي باكتسابها وهذا الحرمان يجعل المعلومات المكتسبة تظل أفكارا مجردة لا وزن لها ولا سبيل لإدراك قيمتها طول فترة الإعداد الجامعي [3]

[1] محمود عباس عابدين، **قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية**، ط،1 الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، 2003، ص 186.
[2] نفس المرجع، نفس الصفحة.
[3] شبل بدران وجمال الدهشان، مرجع سابق ، ص49

4- أزمة المواءمة بين التكوين ومتطلبات سوق العمل:

ومن مظاهر الاختلال في أنظمة التعليم العالي انعدام المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات خطط التنمية من العمالة الفنية المؤهلة والمدربة.[1] فالسياسات المعتمدة لقبول الطلبة في الجامعات لا تقررها احتياجات التنمية ومتطلبات سوق العمل، بقدر ما هي محاولة لتوفير التعليم العالي بناء على الطلب المتزايد بغض النظر عن احتياجات سوق العمل ومتطلباته المهارية.

كما ينعكس عدم ارتباط نوعية التكوين بشكل وثيق بالمتطلبات المهارية اللازمة للوظائف المتوقع أن يشغلها خريجو الجامعة مستقبلا، على قدرتهم على الوفاء بمتطلبات العمل الذي أعدو له مباشرة بعد التخرج، وهذا يلزم على الجهات التي سيعملون بها تنظيم برامج تدريب قصيرة أو طويلة المدى، كي يكتسبوا الخبرات العملية اللازمة لممارسة العمل، وذلك بسب عدم ملاءمة المعارف والمهارات المكتسبة لمتطلبات عملهم.

5- عزلة الجامعة عن محيطها السوسيوإقتصادي:

الوضعية الطبيعية لمؤسسات العالي، باعتبارها نسق اجتماعي فرعي ينتمي إلى نسق التعليم والتربية، تستلزم قيامها بوظائف متميزة وريادية في خدمة المجتمع الذي تتواجد فيه، والاهتمام بالبعد العالمي والإنساني فيما يتعلق بإنتاج المعرفة العلمية، والقيام بخلق قنوات وآليات للتواصل مع المجتمع ومختلف أنساقه، وذلك بالعمل على إيجاد أنماط وأشكال متنوعة من العلاقات التبادلية والتعاونية بهدف: التطوير والتجديد والتغيير المتبادل.

فالجامعة باعتبارها فضاء علميا ومعرفيا، بمقدورها غرس المفاهيم الفعالة لدى أفرادها أولا وبقية المجتمع في مرحلة أخرى من خلال النشاطات المختلفة التي تقوم بها، بهدف تحقيق التواصل الاجتماعي الذي يقضي على الحواجز الاصطناعية بينها وبين الواقع القائم داخل المجتمع، لكون هذا الأخير بحاجة ماسة إلى هذه المؤسسة للمشاركة في عمليات التغيير والتطوير بما يؤدي إلى تحقيق الرفاهية الفكرية من جهة والارتياح المادي من جهة أخرى.[2]إلا أن هذه الوظيفة لا تتم بالشكل الصحيح والمطلوب نتيجة عزلة الجامعة عن محيطها السوسيواقتصادي.

---

(1) محمد الخطيب، **الإدارة الجامعية**، مرجع سابق، ص108.

(2) مصمودي زين الدين، استراتيجية التكتل في الأنظمة التعليمية العربية في ظل العولمة – حالة البحث العلمي، **الجامعة الجزائرية والتحديات الراهنة**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، العدد الثاني سبتمبر 2006 ، ص 86.

وتتجلى هذه العزلة بشكل واضح من خلال عدم اهتمام الجامعة بالإشكالات الفعلية التي يعاني منها المجتمع، والاهتمام فقط بالوظيفة التدريسية والتكوينية، دون الانفتاح على البيئة التي تتواجد فيها من خلال الإصغاء إلى اهتمامات مختلف الفئات الاجتماعية، والاهتمام بمختلف الظواهر المجتمعية، فهذه العزلة تجعل من الجامعة الجزائرية بعيدة كل البعد عن الواقع الذي تتواجد فيه، وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى قطيعة معرفية واجتماعية بينهما، ما يتسبب في ضعف المردود والإنتاج المعرفي والمادي الذي تقدمه الجامعة في جوانبه القيمية والمهارية، وكذا تراجع جودة البحوث والدراسات، وضعف الإسهام في التطوير المجتمعي.

فالعزلة التي تطبع علاقة الجامعة الجزائرية بالمجتمع ومختلف مؤسساته، تحرمها من أهم مصدر لتجديد أدائها، وهو التفاعل الإيجابي مع قطاعات العمل والإنتاج المتجددة والمتطورة، وبذلك تفقد الجامعات قدرتها في توجيه النشاط داخل القطاعات الإقتصادية، مكتفية بتخريج الآلاف من المتخرجين إلى سوق العمل دون مراعاة للاحتياجات الفعلية لهذه السوق.

6- ضعف البنية البحثية والثقافة البحثية:

إشكالية عدم وجود قاعدة للبحث العلمي في الجامعة الجزائرية ترتبط بالأساس بالمعوقات والعراقيل التي واجهتها غداة الاستقلال، إذ أن الفشل في التأسيس لمنظومة بحثية جاء كنتيجة حتمية للمسار التطوري لقطاع التعليم العالي، الذي لم يستطع القائمون على شؤونه ترسيخ تقاليد علمية والتأسيس لجامعة تتمتع بالاستقلالية والحرية الأكاديمية اللازمة في ممارسة الوظائف العلمية، ما انعكس بصورة واضحة على سياسة البحث العلمي إلى اليوم، التي تتسم بالغموض وقلة الاهتمام، حيث نلاحظ أن البحث العلمي تعرض لعدة تجارب ومحاولات لتنظيمه وتطويره، من خلال مجهودات الدولة في إنشاء العديد من الهياكل، التي أُسندت لها مهمة الإشراف عليه ولكن بطريقة غير فعالة وغير واضحة، ما أثر بطريقة سلبية على نوعية البحوث المنجزة وجدواها من الناحية التطبيقية.

كما تتصل الأسباب الحقيقية التي أدت إلى فشل سياسة البحث العلمي-كما يرى بعض الباحثين - بدرجة أولى بفشل الهيئات البحثية على مستوى المؤسسات الجامعية المشرفة على البحث في توجيه الاهتمام إلى المجالات البحثية التي ترتبط بحاجات المجتمع ومشاكله[1]

[1]سعيد التل وآخرون، **قواعد الدراسة في الجامعة**، دار الفكر، عمان ، 1997 ، ص 59 .

بالإضافة إلى ذلك فإن المعطيات التاريخية والحالية حول موازين القوة في جانبها العلمي بين الدول المتطورة والدول النامية، تؤكد على أن الهيمنة التي تفرضها الدول المتقدمة من حيث احتكار المنتوج العلمي المتميز، ومحاولة استقطاب الباحثين والعلماء من شتى أنحاء العالم، وزيادة الإنفاق على البحث العلمي، جعل الفجوة تتسع بين الدول المتخلفة والمتقدمة، وفي هذا الصدد يرى الفيلسوف وعالم الإجتماع دومنيك فينك (D. Vinck) في معرض استشهاده بآراء العالم الفرنسي لاتور (Latour) ، "أن العلم هو الشيء الأكثر ظلما في التوزيع على مستوى العالم" ويبرر فينك هذا القول بوجود مناخ علمي غير عادل، عندما يتطلب الأمر أجهزة (كومبيوتر،....) عالية الكفاءة، وقاعدة مهولة بالبيانات، فضلا على أن الإنتاج العلمي أصبح يتطلب موارد غنية ومهمة لخلق هيكل بحثي، مثل المعدات، وإعداد الباحثين، وشبكات للمعلومات، وغيرها، وزيادة الإنفاق على البحث العلمي، فنجد هذا يتركز في الدول المتطورة بشكل أكثر[1].

وباختصار يمكن إيجاز أشكال ضعف البنية البحثية فيما يلي: [2]

- التوسع في البرامج (ولا سيما الدراسات العليا) التي تقل متطلباتها البحثية من مختبرات وكوادر
- ضعف الصلة بين المشاريع البحثية في الجامعات وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وقضايا القطاعات الإنتاجية
- قلة المختبرات والأجهزة والمعدات الحديثة والمواد والكتب والمراجع والدوريات ووسائل النشر.
- ضعف التواصل العلمي بين المؤسسات العلمية المحلية والعالمية.
- ضعف التمويل والإنفاق على البحث العلمي
- عدم وجود أطر واضحة لإدارة البحوث وتقييمها.
- كثرة عدد الساعات التدريسية لأعضاء الهيئة الأكاديمية
- هجرة الكثير من الإطارات العلمية المؤهلة إلى الخارج

---

[1] ناصر يوسف، مرجع سابق، ص182.

[2] مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في البلدان العربية، بيروت، **المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، انجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته** (1998–2009)، التقرير الإقليمي، 2009، ص55.

ثانيا:العوامل المؤثرة في إعادة توجيه سياسات التعليم العالي في الجزائر:

1- تأثير العولمة على نظام التعليم العالي:

يغطي مفهوم العولمة تلك التطورات المذهلة التي شهدها المجتمع الإنساني في مجال الاقتصاد والمال والتسويق، بالتوازي مع التحولات النوعيـــة التي شهدها في مجال الاتصال والمعلوماتية والانفجار المعرفي. ويعبر عن هذه التحولات وتكاملها بتعبير القرية الكونية الذي يرمز إلى حالة التكامل والإندماج بين أطراف العالم اقتصاديا ومعلوماتيا وثقافيا.[1]

والملاحظ على الساحة الأكاديمية- في إطار مناقشة مفهوم العولمة- أن هناك محاولات مستفيضة لإعطاء دلالات وتفسيرات، تتراوح بين الجوانب الإيجابية والسلبية لتأثيرات ظاهرة العولمة على خصوصيات المجتمعات، خاصة ما تعلق منها بالمنظومة القيمية للمجتمعات غير الغربية، إذ أن هناك رؤية تضع تأثيرات العولمة في سياق كونها عملية تفتيت لنظام القيم الخاص بتلك المجتمعات، وإقامة منظومة جديدة من المعايير والقيم تمجد النفعية والفردانية والأنانية، وتعلي كل الماديات التي تستهوي الغرائز وتنأى عن المحتويات الإنسانية، بحيث لا تصبح تعبيرا عن تمثل الناس لمحيطهم الاجتماعي، ولكن تصبح مجرد قيم منعدمة الصلة بالنظام الاجتماعي، ويرجع كل ذلك إلى أن منظومات القيم غير نابعة من التطور الذاتي لهذه المجتمعات، مما يؤدي إلى تفكك البنى الاجتماعية التي بدورها تفرز تشوهات جديدة تؤثر فيها تأثيرا خطيرا.[2]

وفي الطرف المقابل، نجد من ينظر إلى ظاهرة العولمة نظرة إيجابية مطلقة من خلال التركيز على الأسس والأهداف التي تحملها العولمة كالتقدم التكنولوجي، وتعميم التقنية الشاملة، وتقليص الهوة بين الأغنياء والفقراء، وتقريب الثقافات من خلال الحوار والتبادل المستمر[3]، وما أحدثته من نقلة عميقة في عدد من المفاهيم والمنظومات، كالتغيير في الأنظمة السياسية القائمة على حكم الأقلية إلى أنظمة قائمة على المشاركة، وتعميق مفاهيم الديمقراطية، والتحول من نظام اقتصادي

---

[1] عبد الباسط هويدي، عبد اللطيف قنوعة، تأثيرات العولمة على المنظومة التعليمية الجامعية في ميدان العلوم الاجتماعية، **مجلة العلوم الإنسانية**، العدد 31/30، جامعة بسكرة، ماي 2013، ص25.

[2] رابح كعباش، تأثير العولمة على القيم، في: فضيل دليو (إشراف)، **العولمـــة والهوية الثقافيـــة**، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة قسنطينة، 2010، ص78.

[3] عبد الحميد جفال، آثار العولمة على النظام التربوي الجزائر، **العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، العدد الأول، ديسمبر 2005، ص 66.

موجه محدود الحركة إلى نظام اقتصادي عالمي قائم على نوع جديد من الليبرالية، وهذا كله في ظل التراكم والنمو العلمي والتكنولوجي والمعرفي المتسارع، حيث تشابكت الثورات العلمية والتكنولوجية والمعرفية مع الأوضاع السياسية والاقتصادية، بالانفتاح وحرية التجارة والمنافسة[1]

وفي سياق النظر إلى ظاهرة العولمة، وما أثير حول مفاهيمها وتجلياتها وتأثيراتها، يؤكد حامد عمار على ضرورة التمييز الواعي بين العالمية والإنسانية من ناحية، وبين العولمة أو الكوكبة من ناحية أخرى، وبين سيادة الدولة وخصوصيتها الثقافية من ناحية وبين القرية الصغيرة وهيمنة الدول الكبرى من ناحية أخرى ويقول:" نحن مع العالمية والإنسانية التي ترى أن إنتاجها وثقافتها متاحة لكل الشعوب وفق اختيارها الحر، أما العولمة والكوكبة في صورتها الواقعية فإنها تحمل في ثناياها غزوا ثقافيا وفرض نمو قيمي، يعتبره أصحابه خاتمة ما بلغته حضارة الإنسان، وأنه نهاية التاريخ في صناعة أفضل نمط حضاري" [2]

لذا، فإن هناك من المفكرين من يؤكد على ضرورة التقدير العقلاني لأبعاد وآثار ومستتبعات العولمة، والتمييز فيها بين السلبي والإيجابي، فالعولمة يجب النظر إليها من زاوية سوسيولوجية أو حتى أنثروبولوجية عامة، على أنها ليست هي النعيم الموعود الواعد، ولا هي أيضا الشر أو الجحيم المتوعد، وإنما هي ظاهرة إجتماعية وتاريخية يصدق عليها ما يصدق على الظواهر المماثلة من شروط وقوانين، وقابلية للتحليل العلمي وللفهم والتفسير والتأويل، لذا يجب إلتزام الحذر النقدي النظري والمنهجي والفطنة السياسية والرؤية الفكرية الهادئة المنفتحة.[3]

وكمحصلة لهذا التدافع حول اتجاهات تبني ظاهرة العولمة، فإن الموقف السديد – حسب رأي مصطفى محسن– هو دراسة مخاطر العولمة وإكراهاتها على المجتمعات التي تعتقد أن ظاهرة العولمة هي تهديد لخصوصياتها (الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية...)، لما يمكن أن تسببه من تصدعات في

---

[1] لمياء السيد، مرجع سابق، ص ص 59- 60.

[2] هادية محمد أبو كليلة، مرجع سابق، ص84.

[3] مصطفى محسن، **التربية وتحولات عصر العولمة: مداخل للنقد والاستشراف**، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص 50 .

مختلف البنى والأنظمة المجتمعية، وذلك بهدف تحديد ما يمكن أن تتسلح به من معارف وخبرات وآليات وتنظيمات مجتمعية لبناء قوة المجتمع الذاتية في مواجهة العولمة والتكيف معها.[1]

إذن، في ضوء ما تمارسه ظاهرة العولمة من تأثيرات (إيجابية كانت أم سلبية) تكاد تكون حتمية على مختلف المجالات والقطاعات في كل المجتمعات، وعلى اعتبار النظام التعليمي من بين أهم هذه القطاعات خاصة العالي منه، سنحاول توضيح الرؤية حول عوامل هذا التأثير، وكذا مختلف الانعكاسات التعليمية لظاهرة العولمة على نظام التعليم العالي، وطبيعة استجابته لهذه التأثيرات، ويمكن أن نشير إلى بعضها فيما يلي:

الإنعكاس الأول: تحول التعليم إلى سلعة:

ويبرز ذلك من خلال الاتجاه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية على الأنظمة التعليمية، والمتمثلة في المنافسة وكفاءة الأداء وتعظيم العائد وتأكيد الربحية، وفق منظور "ثقافة السوق الكونية" التي انعكست بشكل واضح ومطرد على التعليم، من خلال التوجه إلى تعميم منظور مقاولاتي وتسليعي لوظيفة الأنظمة التعليمية والتكوينية[2]، مما أدى إلى تحجيم الرؤى التربوية والتعليمية وتقليصها بما تتضمنه من قيم إنسانية وإجتماعية وثقافية، وإثارة الجدل حول أدوار التعليم بين كونها إحدى النظم المساعدة على انتقال التراث المجتمعي إلى الأجيال الجديدة لتطويرها ومساعدة الأفراد على تحقيق أهدافهم كمواطنين من ناحية، وبين كونها مجرد وسيلة لإعداد وتخريج عمال لشغل مواقع الإنتاج، دون الإهتمام بالأبعاد الإنسانية والقيمية والفكرية الوطنية للقوى البشرية، وإنما النظر إليها كموارد اقتصادية أو كمواد خام يمكن تشكيلها وتسويقها.[3] وبناء على هذا المنظور، فإن وظيفة التعليم العالي تحول دورها إلى دور إقتصادي بحت يعتمد على ما يقدمه من خدمات تعليمية أو بحثية، وفق متطلبات سوق العمل الذي تفرضه احتياجات المؤسسات في إطار الجدوى الاقتصادية والنفعية، دون الأخذ في الاعتبار وظيفة بناء الإنسان قيميا وثقافيا واجتماعيا بالقدر الكافي والمطلوب.

---

[1] لمياء السيد، مرجع سابق، ص 237.

[2] مصطفى محسن، المرجع السابق، ص 33.

[3] لمياء السيد، المرجع السابق، ص 90.

الإنعكاس الثاني :التوجه نحو الشراكة والانفتاح:

في ضوء تحول التعليم العالي وفق آليات تطويرية مست هياكله ومضامينه، ليصبح قوة تنافسية بين مختلف المجتمعات، ووسيلة للنمو والتقدم والتنمية، فإن محاولات الاندماج في الاقتصاد العالمي، وكذا الانخراط في سياق الحركية التطورية التي شهدتها مختلف مجالات المعرفة " الثورة المعرفية" في جميع جوانبها، وكل ما مس مختلف مناحي الحياة من رفاهية وتطور، فرض على الجزائر وكغيرها من المجتمعات النامية التوجه نحو البحث عن شركاء في مختلف الميادين (التكنولوجية، الاتصالية، والاقتصادية، والتعليمية.....)، بهدف تدعيم تنفيذ البرامج التنموية عن طريق تطوير البنى التحتية والقاعدية، والاستثمارات المنتجة وكذا التجارية....إلخ، وهذا التوجه نحو الشراكة مع الدول المتقدمة، وكذا مختلف المنظمات الدولية له تأثيراته على السياسات المتبعة في مجالات التنمية المختلفة والسياسات التعليمية كجزء منها، إذ أن وضع وصياغة السياسات التنموية في مجالات التعليم أو التنمية الاجتماعية وغيرها، لا تكون بإرادة منفردة بل تكون في إطار الشراكة[1].

وفي هذه الحالة فإن منطق القوة والهيمنة من خلال امتلاك مقومات التفوق الاقتصادي والمعرفي للدول المتقدمة، هو الحاسم في كثير من الأحيان في توجيه السياسات التعليمية، وذلك لكون مقتضيات عولمة التعليم العالي، وسهولة حركة الأفراد خاصة ذوي الكفاءات العليا، تجعل من مختلف الدول المتقدمة عن طريق المنظمات والمؤسسات الاقتصادية التابعة لها، تفرض نمطا معينا من التكوين والتعليم يتماشى مع الأهداف والاستراتيجيات التي تخدم مصالحها، إضافة إلى فسح المجال للنخبة من أساتذة وباحثين وتدعيمهم عن طريق الامتيازات والتسهيلات بهدف الاستفادة من أبحاثهم وتوجيهها وفق هذه المصالح، وفي المقابل نجد أن المجتمعات الواقعة تحت ضغط هذه المؤسسات والمنظمات تعمل على إعادة توجيه سياستها التعليمية وخاصة في مرحلة التعليم العالي، دون مراعاة لخصوصياتها، ولا إمكانياتها المادية والبشرية، ولا أهدافها الآنية والمستقبلية.

---

[1] لمياء السيد، المرجع السابق، ص ص 92 93.

الإنعكاس الثالث: تحول المعرفة إلى قوة اقتصادية:

إن الإنفجار المذهل لما أصبح يعرف بالثورة المعرفية والتكنولوجية الجديدة، أسهم بشكل غير مسبوق في تسريع وتجديد طرائق إنتاج المعارف وتداول القيم وأنماط العيش ونماذج السلوك، والمواقف.[1] ومع كل هذه التحولات العلمية جرت نقلة في العلاقة بين العلم والتكنولوجيا، حيث أدى اتساع المعارف العلمية إلى التوسع في التطبيقات التكنولوجية، وإلى قصر الزمن بين المعرفة ونتائج تطبيقها،كما أدى الإبداع التكنولوجي إلى زيادة القوة التحليلية في أدوات البحث ذاتها خاصة في العلوم الأساسية بشكل كبير. وقد امتدت آثار ذلك إلى تحول في علاقات الإنتاج وفرص العمالة وقيمة الميزة النسبية لأي دولة، حيث أصبحت التكنولوجيا الجديدة والتراكم المعرفي– إنتاجا واستخداما– هي مفتاح القدرة التنافسية.[2]

ومع الدور ذي الأهمية البالغة للمعرفة، يبرز الإلحاح والضرورة القصوى لقيمة التنمية البشرية في إطار التنمية الشاملة والمستدامة، فلم يعد إمتلاك الموارد الطبيعية وامتلاك الثروة وحدها قادرا على صنع التقدم، لكن الأهم هو القدرة على خلق الثروة من خلال ما يملكه البشر من قدرات وإمكانات وإبداعات تضمن استثمار الثروات المادية[3]. لذا فإن من يتحكم أكثر في شروط التعامل مع التطور التكنولوجي والمعرفي تكون له مؤهلات للانخراط في مجتمع المعرفة، وبناء قوة لها القدرة على تحقيق التنمية. وذلك على اعتبار أن قوة المجتمع وقدرته على المنافسة تعتمد أساسا على إنتاج المعارف والتحكم فيها وتسويقها، وبذلك تتحول المعرفة إلى قوة اقتصادية، ومهمة إنتاج المعرفة ونقلها لمختلف شرائح المجتمع تعد من صميم وظيفة التعليم العالي. لذا فإن التعليم العالي في الجزائر يجب أن تتجه وظيفته نحو العمل على إعداد وتكوين إطارات تتميز بمؤهلات علمية ومهارية ذات جودة عالية، إضافة إلى الاهتمام بالبحث العلمي ومسايرة ما يحدث في العالم من تطور علمي وتكنولوجي. وهذا المطلب هو ما جعل التوجه نحو إصلاح التعليم العالي في الجزائر ضرورة ملحة، اقتضت من المسؤولين على قطاع التعليم العالي الشروع في تطبيق مقاربة جديدة تأخذ في الحسبان أهمية العمل على تطوير نوعية التكوين والتعليم والبحث العلمي، وفق آليات تضمن المواءمة بين الجودة المطلوبة وما تتطلبه مستلزمات ومتطلبات البيئة المحيطة (محليا وخارجيا).

---

(1) مصطفى محسن، مرجع سابق، ص 35.

(2) لمياء السيد، المرجع السابق، ص61.

(3) نفس المرجع، نفس الصفحة.

الإنعكاس الرابع: التحول في نمط العمالة المطلوبة:

يرتبط هذا الانعكاس بسابقه، حيث مع تطور الصناعة والتكنولوجيا والثورة المعلوماتية برزت أنماط جديدة من الوظائف والمهن تستدعي إمتلاك مهارات ذات مستويات عالية، فلم يعد العرض الوفير من الأيدي العاملة غير الماهرة المنخفضة الأجور طريقا ناجحا لتحقيق النمو السريع والرخاء الوطني. في عالم اليوم تعتمد القدرة على المنافسة والأداء الوظيفي الجيد لدى مختلف المؤسسات والشركات الاقتصادية والخدمية، وحتى الحكومية (الهيئات والمؤسسات الإدارية.....) على توظيف قوة عمل جيدة التعليم وماهرة فنيا.[1]

وبالنظر كذلك إلى ما أفرزته الاتفاقيات التجارية والاقتصادية من انتشار واسع للمبادلات التجارية للسلع ورؤوس الأموال والأشخاص في سياق عولمة الاقتصاد، فإن ذلك أثر أيضا على هيكل ومضمون وإنتاج التعليم العالي على المستوى المهني، كما أدت كذلك عولمة بعض المهن وزيادة الحراك المهني إلى زيادة الضغط على الدول ومؤسسات التعليم العالي لإنتاج شهادات معترف بها على مستوى سوق العمل الدولية.[2]

بالإضافة إلى ذلك، فإن التطورات السريعة لأنماط الوظائف والمهن المطلوبة على مستوى سوق العمل، أحدثت تحولا واسعا في بيئة العمل، وكذلك في طبيعة العلاقة التعاقدية بين العمال والمؤسسات المستخدمة، إذ تحولت كثير من الوظائف والأعمال من طبيعة قائمة على العمالة الدائمة، إلى نمط عمل يمتاز بالاعتماد على العمالة المؤقتة، التي تؤدي بعض المهام ثم تنتهي علاقتها بالمؤسسة التي تعمل أو يجدد لها التعاقد في مشاريع أخرى[3]. وهذا ما ينعكس على دور التعليم العالي على وجه الخصوص، إذ يستوجب التكيف مع أنماط العمل الجديدة وبيئته المتغيرة، التخلي عن بعض أنواع التكوينات غير المطلوبة في سوق العمل، واستحداث أخرى، وبطبيعة الحال فهذا قد يؤثر سلبا على بعض الأدوار والوظائف خاصة ما تعلق منها بالجانب الثقافي والقيمي المرتبط بخصوصية المجتمع، كما يمكن أن ينعكس على جودة التعليم العالي في حد ذاته، خاصة وأن التعليم

---

(1) البنك الدولي، مرجع سابق ،ص08.

(2) صليحة رقاد، لعكيكزة ياسين، **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي :تصور مقترح لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية**، الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي : تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والإستشراف، جامعة 20 أوت سكيكدة، 10 و11 نوفمبر ،2012 ص 28

(3) لمياء السيد، المرجع السابق، ص ص 94 -95.

العالي في البلدان المتخلفة والجزائر كواحدة منها، لا تتوفر له مقومات النجاح (من موارد مالية وبشرية، واستراتيجيات واضحة وواقعية، ومعطيات دقيقة عن متطلبات التنمية وحاجات المجتمع المختلفة.....إلخ) بشكل جيد.

وبناء على ما سبق يتضح بما لا يدع مجالا للشك، أن مقومات ظاهرة العولمة بالنسبة للتعليم العالي، هو ما تتميز به المرحلة الراهنة من تنامي غير مسبوق في إنتاج المعرفة والسرعة الفائقة في تطبيقاتها على مطالب الحياة المعاصرة في شتى مناحيها، هذا ما خلق بطبيعة الحال تحد أمام النمط التقليدي الذي اصطبغ به نظام التعليم العالي في الجزائر كباقي الدول المتخلفة، والذي لم يعد يستجيب بشكل جيد وفعال للأنماط التكوينية والتعليمية الجديدة، التي فرضتها تحديات التنمية والتحول إلى "مجتمع المعرفة" الذي أصبح هدف كل المجتمعات لبناء قوة ذاتية (اقتصادية، ثقافية، سياسية....) تستطيع من خلالها أن تملك قوة تنافسية وتفاوضية لتحافظ على مكانة مرموقة بين مختلف المجتمعات.

لذا فإنه لمسايرة هذه التحولات وتحقيق هذه الأهداف، يجب أن تتجه وظيفة التعليم العالي بوجه محدد إلى ضرورة تكوين عقل متجدد نحو تنظيم مجتمع متجدد في عالم متجدد.[1] وبالتالي فإن ظاهرة العولمة تفرض أن يكون التعلم مستمرا على امتداد حياة الإنسان، إذ تحول هدفه من تعليم للجميع كضرورة اجتماعية وتربوية / تعليمية ليصبح التميز للجميع، والتعليم المتميز يكفل مستوى عال لنوعية الخبرات والقدرات، فالسبق في المنافسة العالمية أصبح محصلة جهد كل المجتمع، في أي دولة وليس محصلة أداء أقلية معينة.[2] وهذا يجب أن يكون بمراعاة مقومات المجتمع (ثقافية، اقتصادية، سياسية...)، وكذا طبيعة الموارد المادية والبشرية وفق رؤية واستراتيجية واضحة في أهدافها الآنية والمستقبلية.

---

[1] حامد عمار، **مواجهة العولمة في التعليم والثقافة**، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، مدينة نصر، مصر، 2000، ص 110.

[2] حسان الجيلاني، التربية وتحدي العولمة، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد21، مارس 2011 ، ص 144.

2- التوجـــه نحو جودة التعليم العالي:(*)

2-1- أهداف تطبيق مدخل الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن التحول في وظائف التعليم العالي وأشكاله نتيجة التحولات العميقة التي فرضتها متطلبات التنمية الشاملة، وكذا مختلف التحديات الداخلية والخارجية: الداخلية المرتبطة بضرورة الاهتمام والعمل على خلق موارد بشرية تتميز بمهارات تساير التطورات العلمية والتكنولوجية، والتحديات الخارجية المتعلقة بضرورة تحسين القدرة التنافسية في جميع المستويات، إلى جانب التغيير السريع في الميادين الاقتصادية والتقنية والاجتماعية والديموغرافية الذي استدعى نشوء مطالب ملحة على الجودة التعليمية، وعلى فعالية هذه الجودة، هذا التحول فرض على القائمين على التعليم العالي التوجه نحو تبني مدخل الجودة الشاملة الذي أكد فعاليته في كثير من البلدان المتقدمة، وذلك بهدف ضبط الأداء فى التعليم العالي على كافة المستويات، من أجل خلق ديناميكية جديدة تجعل التكوين الجامعي مواكبا للتغيرات التي يشهدها المجتمع، وعاملا أساسيا في تفعيل حركية التنمية وذلك عن طريق ضمان جودة مخرجات التعليم العالي، خاصة بعد ظهور كثير من الاختلالات التي تتصل بشكل مباشر بـــ:

- تزايد أعداد الخريجين فى بعض التخصصات ولا يقابلها فرص عمل حقيقية.
- وجود فجوه بين المعرفة والمهارة التى يكتسبها خريج الجامعة وما يتطلبه سوق العمل بالفعل.
- عدم وظيفية بعض التخصصات، بسبب تدني مستويات الطلب عليها في مجال الشغل
- الهدر الكبير لمقومات نظام التعليم العالي (المادية، والبشرية، والزمنية...).
- إشكالية التمويل وقلة الموارد.
- المطالبة الاجتماعية بأن تتحمل الجامعات المسؤولية الاجتماعية في تحقيق الأهداف الموضوعة لها وضرورة خضوع التعليم العالي لنظام التقييم والمساءلة[1]

(*) يشير مفهوم الجودة الشاملة في المجال التعليمي/ التربوي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية .كما تشير أيضا إلى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق احتياجات المستفيدين من المؤسسة التعليمية (المجتمع)ورضاه التام عن المنتج (الخريجون) .بمعنى آخر فالجودة في حقل التعليم تعنى مدى تحقق أهداف البرامج التعليمية في الخريجين .بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول من وجود المؤسسات التعليمية. للمزيد **انظـــر**:

- محمود سمايلي، دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي بالمؤسسة الجامعية الجزائرية، **مجلة العلوم الاجتماعية**،العدد 16 ديسمبر 2012، جامعة سطيف 2.

URL : http://revues.univ-setif2.dz/index.php?id=716. (28/10/2013)

(1) محمد الخطيب، مرجع سابق، ص251.

- زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي.
- انفصال الجامعة عن محيطها العام.

إن تطبيق مدخل الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي يستهدف تحسين مجموعة من المفاهيم، تتصل بشكل وثيق بمختلف مستويات الأداء داخل هذا النسق، وعلاقته مع البيئة السوسيوإقتصادية المحيطة به، والتي تتمثل أساسا في: تحسين أداء هيئة التدريس، وتحسين أداء الطلاب، وتطوير البرامج والمناهج، وتحسين الجوانب الإدارية، وتحسين الروابط بين المجتمعات الجامعية، و تطوير الهيئة العاملة وأدائها، و تحسين عملية التقييم والتقويم التعليمي/التربوي، وتطوير نوعية البحث العلمي.[1]

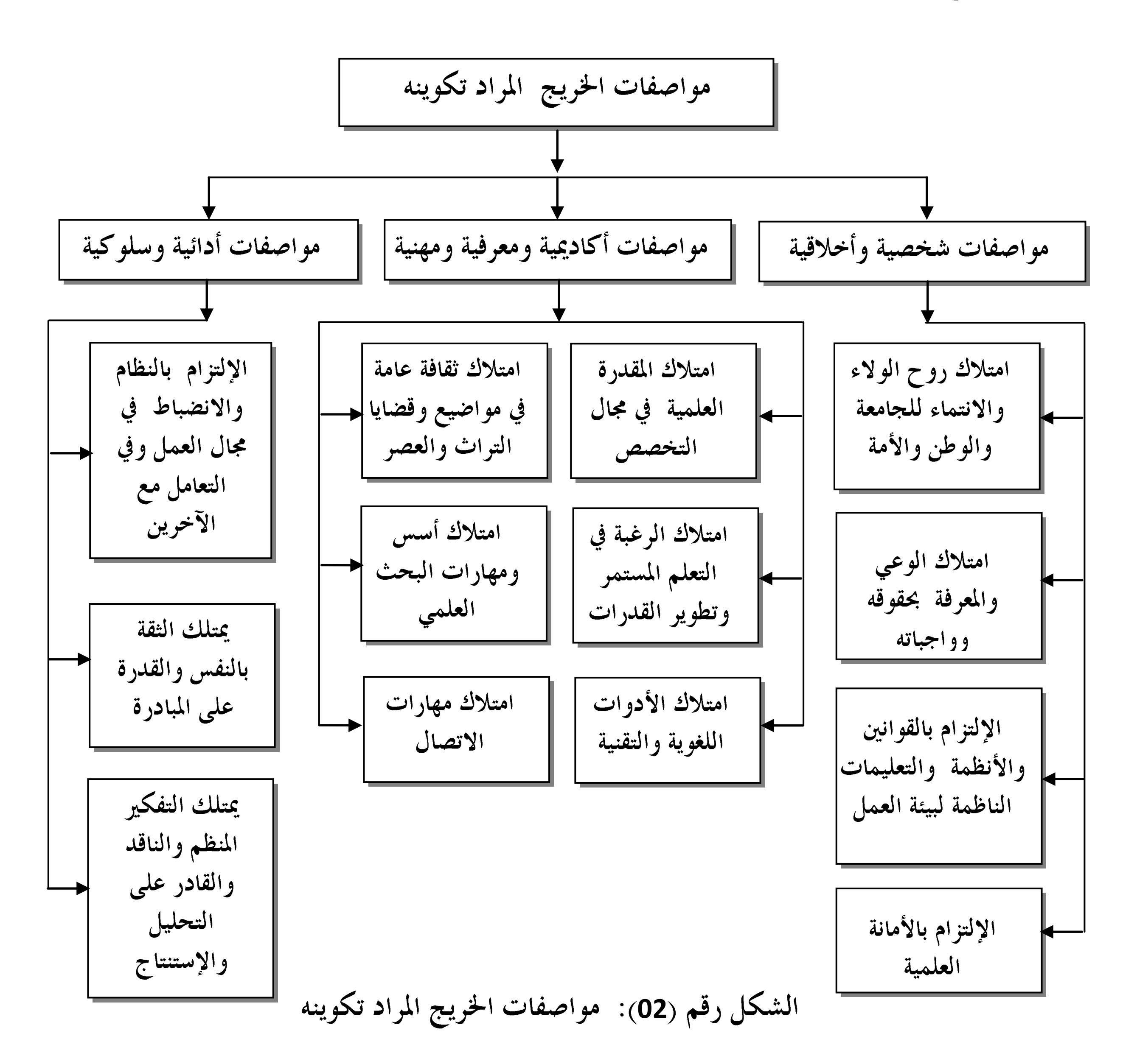
ومن خلال الجدول الموالي سنحاول عرض مختلف الجوانب التي تستهدفها إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في الجزائر بالتحسين والتطوير والتجديد.

[1] المرجع السابق، ص250.

الجوانب المستهدف تطويرها	الاتجاهات والممارسات المطلوب تحقيقها
الجانب الإداري	-إدارة حازمة وملتزمة بأهداف الجامعة - إحترام وتوفير قيم الإخلاص في العمل وتكافؤ الفرص وتعزيز ثقافة التطوير والتجديد - تطوير نظام الحوافز ومنح صلاحيات أوسع في اتخاذ القرار - تنمية كفاءات الاتصال والتفاوض وحل المشكلات - القدرة على بناء شراكة مع البيئة الخارجية ومواكبة مستجدات سوق العمل - إشراك الخبراء والمختصين في وضع سياسات وخطط الجامعة
البرامج والمناهج	-وضع برامج تواكب متطلبات المحيط السوسيواقتصادي - توظيف التكنولوجيا في وسائل التدريس - تفعيل التدريب الميداني داخل وخارج الجامعة -محتويات تعليمية متكاملة ومنفتحة على المعرفة العالمية - تطوير القدرات النقدية والإبداعية لدى الطالب
هيئة التدريس	تطوير القدرات والمهارات الأكاديمية (التدريس والبحث)- قيادة الطلبة ومرافقتهم - التقييم الشامل والمتكامل لشخصية الطالب ومعلوماته بعدالة- ترسيخ قيم التحدي والتميز والإبداع
أداء الطلاب	المشاركة الإيجابية في العملية التعليمية من خلال: القدرة على النقاش وعرض وانتقاد الأفكار - القدرة على التفاعل مع التكنولوجيا -توظيف اللغات الأجنبية - اكتساب مهارات التفكير والإبداع.
البحث العلمي	تأمين الموارد والدعم ومضاعفة التمويل الضروري للبحث العلمي - التركيز على المشاريع البحثية المتميزة -الاهتمام بالبحوث التطبيقية - الاعتراف بالحريات الأكاديمية ولا سيما البحث والنشر- تطوير آليات الاستفادة من الأبحاث
التمويل	إجراء تقييم شامل للمدخلات الجامعية - ترشيد الإنفاق على المواد المستهلكة لغايات التدريس والبحث العلمي والأنشطة الإدارية والطلابية - تشجيع الجامعة على طرح خدماتها التعليمية والبحثية للمستفيدين منها - توفير الميزانية الضرورية ومنح الاستقلالية الكافية للتصرف فيها
أساليب التقييم	**الطالب**: - دراسة نتائج الطلبة ومشكلات التحصيل - تطوير نظام الامتحانات - التقييم على أساس امتلاك المعرفة والاستفادة منها وليس على أساس الحفظ **الأستاذ**: المتابعة الأكاديمية للأستاذ - اختيار الأستاذ لمقياس التدريس وفق أسس موضوعية - وجود نظام عادل لتقييم البحوث العلمية **العمل الأكاديمي**: إنشاء وحدة الجودة الشاملة على المستوى المركزي وتأسيس وحدات على المستوى الجهوي بالاعتماد على قيام هيئات للتقييم على مستوى الكليات

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على بعض النشريات المتعلقة بتطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي.

وعلى اعتبار أن خريج الجامعة هو العنصر المهم في مخرجات التعليم العالي، فإن تطبيق نظام الجودة التعليمية يجب أن يستهدف تحقيق مجموعة من المواصفات والمقومات التي يجب أن يتميز بها، و يمكن توضيح ذلك من خلال الشكل الموالي:



الشكل رقم (02): مواصفات الخريج المراد تكوينه

المصدر: دموش وسيلة، زكرياء مسعودي، ضمان الجودة في التعليم كأساس للمواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل. **الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي :** تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والإستشراف، جامعة 20 أوت سكيكدة، 10 و11 نوفمبر ،2012 ص 161.

2-2- معوقات تطبيق مدخل الجودة الشاملة في التعليم العالي:

لقد واجه استخدام مفهوم إدارة الجودة الشاملة مشكلات واعتراضات عدة، نتيجة عدم وضوح مفهوم الجودة في المجال التعليمي وكيفية تطبيق معاييره ومبادئه، خاصة وأن تطبيق هذا المدخل يرتبط بشكل وثيق- من حيث نشأته وتطوره- بإدارة المؤسسات الاقتصادية، التي تستند إلى آليات وأنماط تنظيمية وثقافية تختلف عن تلك الموجودة في بيئة التعليم العالي، وترتبط هذه المعوقات بشقين رئيسيين:

الأول: يتعلق بالثقافة والتقاليد الجامعية:

كثيرا من المصطلحات المستخدمة في نظام الجودة تتضمن قيما يراها بعض العاملين في التعليم الجامعي وخاصة الأكاديميين منهم أنها غير ملائمة، وتحمل في ثناياها تهديداً لتقاليد التعليم الجامعي، حيث من المتفق عليه أن التعليم العالي يتمتع بقدر من الاستقلالية خاصة لدى أعضاء هيئة التدريس، فهذه الاستقلالية ستصبح مهددة لكون الحكم على جودة مخرجات التعليم العالي يتم من قبل جهات خارجية، مما يستدعي إحداث كثير من التغييرات في أنشطة التعليم العالي، حتى تتماشى مع الرؤى التي يفرضها العمل وفق مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في ضوء ما تفرضه القوى الخارجية، التي تحدد مؤشرات الجودة المطلوبة. وهذا ما يعترض عليه بعض الأكاديميين[1]. لذا فإن التحول إلى تطبيق وتفعيل القيم والمعايير التي تتميز بها إدارة الجودة الشاملة يتطلب تغييرا وتجديدا في بعض الاتجاهات والأنماط السلوكية لدى مختلف الفاعلين في قطاع التعليم العالي.

الثاني: يتعلق بمدى توفير الإمكانات البشرية والمادية والتنظيمية:

ويمكن تحديدها أهمها فيما يلي:

1- قلة الموارد البشرية المؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة على المستوى الإداري.
2- مركزية صنع القرار وتقييد استقلالية الجامعات في التخطيط والتصرف.
3- عدم إشراك أفراد العملية التكوينية في الجامعة بطريقة فعالة في وضع خطط وبرامج التعليم وأساليبه.

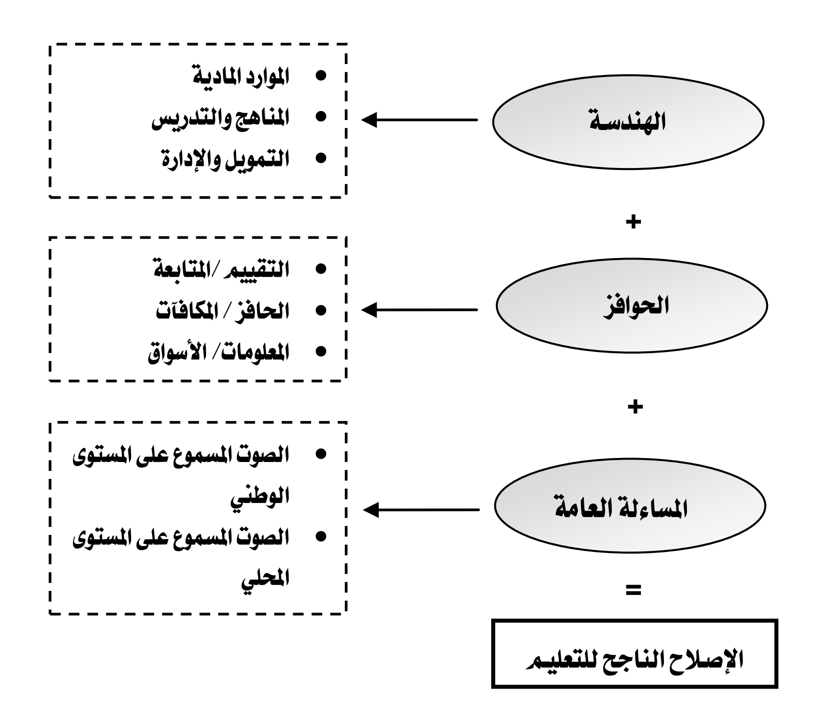
---

(1) يوسف سيد محمود عيد، اتجاهات حديثة لتطوير التعليم الجامعي، ص 33.
http://faculty.ksu.edu.sa/Youssefsayed/DocLib3.الجامعي20%التعليم/doc (18/05/2012- 15 :00)

4- ضعف نظام الحوافز، مما أدى إلى ضعف الدافعية لدى المنتمين للقطاع.
5- ضعف نظام المعلومات ونقص مصادر البيانات المتعلقة بسوق العمل واحتياجات المجتمع .
6- ضعف مصادر التمويل والميزانيات المرصودة للقطاع.
7- ضعف أنظمة التكوين والتدريب المستمر المتعلقة بهيئة التدريس.
8- غياب آليات التقييم والتقويم الجدي وأدوات المساءلة.

وبناء على ما سبق فإن الإصلاح التعليمي الناجح وفق منظور الجودة الشاملة يجب أن يرتكز إلى ثلاث عناصر أساسية تتمثل في: هندسة جيدة وحوافز متسقة مع النواتج، وإجراءات لتحقيق أكبر قدر من المساءلة في مختلف مستوياتها، وهذا ما جاء في تقرير البنك الدولي الذي يرى بأن أثرا تفاعليا إيجابيا يحدث عندما يتم تنفيذ هذه المستويات من الإصلاح بطريقة متسقة ومتناسقة كما هو ممثل في الشكل الموالي:[1]

شكل رقم (03) : عناصر الإصلاح التعليمي الناجح



---

[1] البنك الدولي، **تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا "الطريق غير المسلوك – إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا"**، 2007، مرجع سابق، ص 11.

الهندسة الجيدة: تستهدف زيادة وتحسين المدخلات واستخدامها بكفاءة مع التركيز على تحديد المزيج السليم من المدخلات لتحقيق الناتج المرغوب.

الحوافز: التي تعمل بصورة جيدة، وتساندها آليات تقييم كافية ومكافآت مقابل النواتج.

المساءلة العامة الفعالة:حيث ترتكز الإصلاحات في هذا الجانب على الاهتمام بمطالب وتوقعات مختلف فئات المجتمع، وأصحاب المصلحة المنتفعين بالتعليم، على المستوي المحلي والوطني أثناء وضع السياسات التعليمية أو تحسينها. فحسب هذا الافتراض فإنه إذا تمكنت أغلبية المستفيدين من إقناع واضعي السياسات بتحسين سياسات التعليم وفق التطلعات والحاجات الواقعية والجدية التي من المفترض أن يتوجه لها التعليم، فسوف تتحسن النواتج. لكن حسب التقرير فإنه من الصعب كثيرا تطبيق المساءلة العامة خاصة في المجتمعات غير الديمقراطية، إذ تظهر البيانات أن معظم بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لم تعتمد بعد بطريقة أكثر انتظاما على الحوافز والمساءلة العامة.[1]

إنه رغم تبني نظام الجودة الشاملة في التعليم العالي، إلا أن أكبر تحد يواجه أنظمة التعليم العالي في البلدان العربية والجزائر كواحدة منها، غياب التقييم المؤسسي وعدم رسوخ أصول ضمان الجودة، فقد توصل مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية وفق بعض التقارير، إلى أن التقاليد المتعلقة بتقييم مؤسسات التعليم العالي غير راسخة رغم إنشاء هذه البلدان لوحدات لضمان الجودة في الجامعات، لكن هذه الأنشطة بقيت في إطار التجريب، وذات طابع شكلي، ولم ترق بعد إلى مؤسسات مستقلة ذات قوة معنوية وأثر مهم على مؤسسات التعليم العالي.[2]

---

[1] المرجع السابق، ص 14.

[2] مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في البلدان العربية، مرجع سابق، ص56.

ثالثـا: إصلاح التعليم العالي في الجزائر باعتماد نظام LMD:

إن الوضعية المتأزمة التي سادت منظومة التعليم العالي نتيجة العوائق والاختلالات المتراكمة منذ الاستقلال -والتي سبق الإشارة إلى بعض مظاهرها في بداية هذا الفصل- أدت إلى جعل الجامعة الجزائرية غير مواكبة بالقدر الكافي للتحولات العميقة التي عرفها المجتمع الجزائري على كافة الأصعدة (الاقتصادية والاجتماعية، والسياسية والثقافية...)، وكذلك مواجهة التحديات الكبرى التي يفرضها التطور السريع في العلوم والتكنولوجيا، وعولمة الاقتصاد والتحول إلى مجتمع المعرفة، إضافة إلى عولمة التعليم العالي. وبناء على التصور الذي تبلور بعد القيام بالعمليات التقييمية للوضعية التي تعيشها منظومة التعليم العالي، تأكد بشكل واضح للقائمين على قطاع التعليم العالي ضرورة إعادة النظر في النظام الكلاسيكي الذي أثبت عجزه على الاستجابة بفعالية لمختلف التحديات.

ومن هذا المنطلق، توجهت الجزائر-على غرار الكثير من الدول- إلى تطبيق نظام Lmd في التعليم العالي، بهدف ضمان تكوين نوعي لفائدة النخب والموارد البشرية، بوصفها أكثر العوامل حسما في مجال النمو والتنافسية الاقتصادية. وحسب وثيقة الإصلاح الصادرة عن وزارة التعليم العالي، فإن نظام الــ LMD يقتضي إعادة تحديد المهام الموكلة للجامعة في علاقتها مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وكذا إعادة ضبط أشكال مشاركتها في حل المشاكل المرتبطة بالنمو الاقتصادي والتطور الاجتماعي، وهو نظام يدعم ويرافق كل سياسة ترمي إلى ترقية الابتكار وتوسيع قدرات امتلاك التكنولوجيا في إطار شراكة ديناميكية تجمع بين الجامعات ومخابر البحث والمؤسسات العمومية والخاصة وحتى الهيئات المالية والمستثمرين المحتملين.[1]

وعلى ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وتبعا للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 30 أفريل 2002، تم تحديد إستراتيجية على المدى القصير، المتوسط والطويل لتطوير قطاع التعليم العالي في مرحلة 2004-2013 تخص إستراتيجية وضع برنامج تطوير عام وعميق - للتعليم العالي بالاعتماد على نظام LMD.

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، 2007 ، ص 13.

1- التعريف بنظام LMD:

1-1- المسار التاريخي لتطور نظام LMD:

نشأ نظام LMD في بعض البلدان الأنجلوسكسونية (جامعات أمريكا الشمالية، كندا، بريطانيا) بهدف تطوير وتحسين نوعية التعليم العالي، الموجه لإعداد الموارد البشرية الفعالة، لتحقيق مستويات أفضل من النمو الاقتصادي. وذلك من خلال هيكلة نظام التعليم العالي وفق الأطوار التكوينية الثلاثة: (L) الليسانس،(M) الماستر،(D) الدكتوراه، وبعد ذلك تم اعتماده في بعض الدول الأوروبية تدعيما لمشروع الوحدة الأوروبية بدءا من سنة 1998، وقد شهد هذا النظام تحولات متعددة تراوحت بين النجاح والإخفاق بسبب اختلاف الرأي حول طبيعة برامجه واستراتيجياته المعرفية، مما دفع بالخبراء والمؤسسات إلى التفكير المستمر في كيفية بنائه حتى يواكب تطلعات الرهانات المعاصرة، وينسجم مع القيم السائدة كالحرية، والديمقراطية، والحوار، واختلاف الرأي،[1] وقد تطلب تنفيذه في أوروبا عدة لقاءات ومؤتمرات يمكن إيجازها فيما يلي:

أ- **برنامج إيراسموس ماندوس(Erasmus Mandus):** ظهر هذا البرنامج عام 1987م، وقد كانت مهمته الحوار بين الثقافات وتقارب الحضارات، إذ يسمح هذا البرنامج لثلاث جامعات أوروبية بالاتحاد من أجل تحضير شهادة ماستر مشتركة ذات نوعية دولية جيدة، يتم اقتراحها على طلبة جامعة رابعة غير أوروبية، مما يفتح المجال للاعتراف بها في البلدان الأعضاء، بهدف جذب طلاب المعمورة نحو مؤسسات التعليم العالي الأورورببية، وتقدم وفق هذا البرنامج منحا دراسية لأحسن طلبة بلدان العالم الثالث المختارة، وكذا الطلبة الأوروبيين الراغبين في الدراسة خارج أوربا، وتستوجب هذه الشهادات تعلم لغتين أوربيتين من لغات الدول الأعضاء المشتركة في البرنامج.[2]

ويكمن هدف هذا البرنامج في العمل على خلق ديناميكية في التعليم العالي الأوروبي ونشر القيم والثقافة الأوروبية لمواجهة قرينتها في الولايات المتحدة الأمريكية.

---

[1] مونيس بخضرة، **أفق التكامل المعرفي داخل نظام" ل.م.د" ميدان العلوم الاجتماعية أنموذجا**، في: رائد جميل عكاشة (محرر) **التكامل المعرفي أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي- فرجينيا- الولايات المتحدة الامريكية، 2012، ص 463.

[2] عبد الكريم حرز الله، وكمال بداري، **نظام" ل.م.د"** ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص 13.

ب- مؤتمر السربون 25 ماي 1998: [1]

خلال الاحتفال بالذكرى 800 لإنشاء جامعة السربون، أطلق وزراء التعليم العالي لكل من إيطاليا ، فرنسا، وبريطانيا وألمانيا إعلان السربون الذي يهدف إلى إقامة فضاء أوروبي موحد للتعليم العالي، ودعوة الدول الأوروبية إلى الالتزام بتحقيق هذا الهدف، من خلال الاعتراف الدولي بمنظومة التعليم العالي لأوروبا، وإمكانية جذب طلبة من دول أخرى خاصة النجباء منهم، بعدما أصبحت الجامعات الأمريكية واليابانية في صدارة الجامعات وفق الترتيب العالمي، وأصبحت تستقطب طلبة العالم بمن فيهم الأوروبيين.

وقد دعت هذه الدول إلى انتهاج نظام جديد للتعليم العالي يقوم على الحركية والاعتراف بالشهادات، وهو مركب من طورين أساسيين: ما قبل الليسانس، وطور ما بعد الليسانس أو الدراسات المعمقة (الماستر والدكتوراه)، والهدف من ذلك معالجة النقص الكبير في عدد الطلبة لهذه الدول، وخلق فضاء يسمح بحركية الطلبة والأساتذة والباحثين وتبادل الخبرات، وجعل هذا الفضاء أكثر جاذبية على الصعيد العالمي، والعمل على تطوير بنية نظام التعليم العالي من أجل تسهيل الاعتراف المتبادل للشهادات مع احترام الخصوصيات الوطنية لكل دولة، وذلك من خلال العمل على تحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل في:

- **الحركية:** تسهيل إمكانية الحركية البشرية في الفضاء الأوروبي، وإدماج المتكونين في سوق العمل
- **السيولة:** إدخال سيولة في فروع التعليم العالي، بتشجيع الشراكة بين الجامعات
- **الليونة:** تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة والاعتراف بفترات الدراسة
- **المقروئية:** رفع مستوى المقروئية للشهادات الأوروبية وإيصالها للمستوى العالي

ج- مؤتمر بولون (Bologne) في إيطاليا جوان 1999م:

لقد تضمن هذا المؤتمر أكبر عملية إصلاحية لنظام التعليم العالي في أوروبا، من خلال توسيع المشاركة ليشمل دولا أخرى، وقد تم من خلاله عرض مفصل للأهداف التي وضعت في مؤتمر السربون، وقد تناول ما يلي:[2]

---

[1] نفس المرجع، ص 21.

[2] سلمى الإمام، **صنع السياسة العامة في الجزائر- دراسة حالة السياسة التعليمية الجامعية 2007/1999**، مذكرة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، قسم العلوم السياسية، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، السنة الجامعية 2008/2007 ص 186.

- تعزيز الفضاء الأوروبي في التعليم العالي، وذلك بوضع عدة شروط في إطار اجتماعي وثقافي مشترك، تؤكد على إقرار نظام (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، ونظام تجميع وتحويل الأرصدة الذي يضمن حركية أكثر للطلبة.
- ضرورة التعاون حول مضمون التقييم، وتحضير البرامج الدراسية المرجعية التي يتم الاعتماد عليها من طرف الجامعات.

د- مؤتمر برلين (Berlin) 2003: [1]

في هذا المؤتمر تم التأكيد على ضرورة الإسراع في تطبيق نظام (LMD) قبل الدخول الجامعي 2006 وذلك بتحديد المواضيع التي تتعلق بهذه العملية وهي:

- تبني هذا النظام وفق طورين
- تسليم مجاني وتلقائي لكل الشهادات
- التأكيد على ضمان الجودة في التعليم العالي.

هـ - مؤتمر برغن (Bergen) 2005:

انعقد في النرويج وقد خصص لتقييم نصف مسلك الإصلاح وتحديد الأهداف المرجوة إلى غاية 2010، وحوصلة تقييم هذه المرحلة أكدت على ما يلي: [2]

- وجود صعوبات في المعادلة بين نظم بعض الشهادات، لذلك طالب الاجتماع بضرورة زيادة قدرة تشغيل شهادات الليسانس
- ضمان الجودة، وذلك بوضع مقاييس محددة من طرف مختلف الدول لتأسيس نظام ضمان الجودة وتطبيقه على مؤسسات التعليم العالي الأوروبية.
- الاعتراف بالشهادات ومدة الدراسة من طرف مختلف دول الاتحاد الأوروبي.

ومن خلال هذا المسار التطوري لبناء وتعميم تطبيق نظام الــ Lmd الذي ترجمته الإرادة القوية للبلدان الأوروبية نحو التكامل والاندماج في عدة مستويات، خاصة منها الاقتصادية، والتعليمية

---

[1] سلمى الإمام، المرجع السابق، ص 187.

[2] أسماء هارون، **دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية – تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD**- رسالة شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص تنمية الموارد البشرية ، قسم علم الاجتماع، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2009/ 2010، ص 113.

والثقافية، يتبين أن هذه الدول استطاعت أن تجسد نظاما للتعليم العالي يأخذ في الحسبان كل خصائص العولمة والشمولية والسرعة التي يتميز بها العصر الحالي، وذلك من خلال تبني منهج الحوار والتنسيق وتبادل الخبرات والمعطيات، من أجل خلق فضاء يسمح بتسهيل حركة الطلبة والخريجين، وترشيد العملية التعليمية والتكوينية وفق متطلبات سوق العمل وما يفرضه التوجه نحو مجتمع المعرفة، وذلك عن طريق الاعتراف بالشهادات ورفع مستوى مقروئيتها.

1-2- هيكلة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية وفق نظام الـــ lmd: (1)

حسب ما جاء في قرارات ولوائح وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، فإن الغاية من إعادة هيكلة التعليم العالي وفق هذا النظام تمكن الطالب من:

- اكتساب المعارف العلمية وتعميقها وتنويعها في مجالات أساسية تنسجم وتتساوق مع المحيط الاجتماعي المهني، مع توسيع فرص التكوين من خلال إدماج وحدات تعليمية استكشافية وأخرى للثقافة العامة باعتبارها العناصر المكونة لمقاربة متداخلة التخصصات تتيح معابر في مختلف المراحل المشكلة للمسالك التكوينية.
- اكتساب مناهج عمل تنمي الحس النقدي وملكات التحليل والتركيب والقدرة على التكيف
- أن يكون الفاعل الأساس في مسار تكوينه، من خلال بيداغوجية نشطة مدعومة بفريق بيداغوجي طوال مساره الدراسي.
- الاستفادة من توجيه ناجع وملائم يوافق بين رغباته واستعداداته قصد تحضيره الجيد، إما للحياة العملية عبر تعظيم فرص اندماجه المهني، أو لمتابعة الدراسة الجامعية.

ويكون تجسد هذه الأهداف من خلال ثلاثة أطوار تعليمية هي الليسانس والماستر والدكتوراه.

أ- الليسانس: يتكون من وحدات تعليمية موزعة على ستة (06) سداسيات، كما يتضمن مرحلتين، تتمثل الأولى في تكوين قاعدي متعدد التخصصات، وكذا تدريب وتكوين الطالب على مبادئ منهجية الحياة الجامعية واكتشافها، أما المرحلة الثانية فتتضمن تكوين متخصص يحضر الطالب للوصول إلى اختيار التخصص بما يتناسب مع قدراته، والتعمق في المعارف التي يتطلبها هذا التخصص.

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، 2007 ، ص ص 14 -15.

تتطلب مرحلة الليسانس 03 سنوات، وهي تتميز بنوعين من الدراسة:

- النوع الأول: ليسانس ذات طابع مهني تمكن الطالب من الاندماج المباشر في عالم الشغل.

-النوع الثاني: ليسانس ذات طابع أكاديمي تمكن الطالب من كمواصلة الدراسة على مستوى الماستر

ب- الماستر: تدوم هذه المرحلة سنتين (M1, M2) ،تتشكل من وحدات تكوينية موزعة على 04 سداسيات، وهذا الطور مفتوح أمام كل طالب حاصل على شهادة ليسانس أكاديمية ويستوفي الشروط المطلوبة للالتحاق بهذا الطور، كما أنه طور مفتوح لكل حاصل على ليسانس ذات طابع مهني الذي يمكنه العودة إلى الجامعة بعد قضاء فترة في الحياة المهنية.

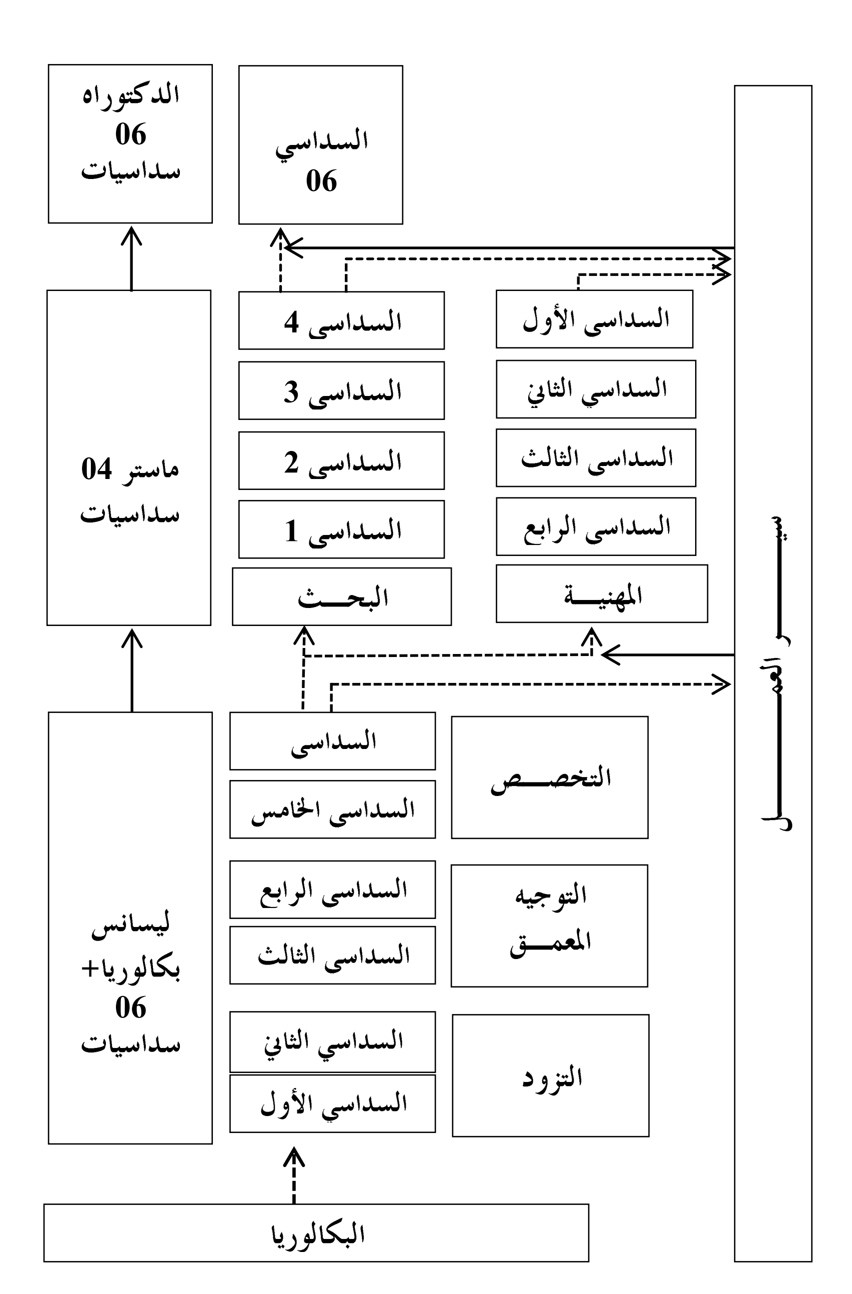
ويحضّر هذا التكوين إلى مهمتين:

- مهمة مهنية عن طريق باكتساب تخصص دقيق في حقل معرفي محدد، بما يسمح بالانتقال إلى مستويات عالية من الأداء والمهارة (ماستر مهني).
- مهمة الباحث المتميزة بالتحضير للبحث العلمي الموجه منذ البداية للقيام بنشاط بحث في الوسط الاقتصادي أو في الوسط الجامعي (ماستر بحث).

ت- الدكتوراه: يتضمن هذا الطور من التكوين الذي تبلغ مدته الدنيا ستة (06) سداسيات:

- تعميق المعارف في تخصص محدد.
- تحسين المستوى عن طريق البحث ومن أجل البحث (تنمية الاستعدادات للبحث، معنى العمل في فريق...) ويتوج هذا الطور بشهادة دكتوراه بعد مناقشة أطروحة بحثية.

شكل رقم (04): هيكلة نظام L.M.D في الجامعة الجزائرية



المصدر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **إصلاح التعليم العالي**، 2007 ، ص30.

إذن، هذه الهيكلة توفر لكل طالب وفي كل مرحلة تعليمية، فرصة الإقبال على تكوين جديد، أو تحسين تكوين سابق سواء خلال ممارسة مهنة، أو بعد تجربة مهنية، بالإضافة إلى ذلك فإن هذه الهيكلة تقدم رؤية جديدة للتكوين الجامعي ترتكز على وضع مخطط لتطوير الجامعة يأخذ في الحسبان مجمل الانشغالات سواء منها الاقتصادية والعلمية أو الاجتماعية والثقافية.

3-1- المفاهيم الأساسية لنظام LMD:

-عرض التكوين: هو عبارة عن نموذج للتكوين مقترح يحدد من خلاله الأهداف والمضامين البيداغوجية، والشهادات المتوجة له، والإمكانات البشرية والمادية الضرورية في مجال التأطير والتجهيز والتمويل. يتفرع عرض التكوين إلى ميدان وفرع وتخصص ويقدم – كلما كان ذلك ممكنا – مسالك متنوعة ومعابر ما بين هذه المسالك تضمن توجيها تدريجيا للطلبة، يتضمن عرض التكوين وحدات تعليمية استكشافية تسمح بالانفتاح على مجالات معرفية أخرى (بعد متعدد التخصصات)، يتيح للطالب أفاقا مستقبلية جديدة، كما يتضمن وحدات تعليمية أفقية تهدف إلى توسيع الحقل المعرفي لدى الطالب، عن طريق اكتساب الثقافة العامة وتعلم اللغات الأجنبية، والتحكم في التقنيات المنهجية لإنجاز البحوث العلمية والمشاريع المهنية.

- ميدان التكوين: هو تجميع عدد من التخصصات في مجموعة منسجمة، سواء من حيث وحدتها الأكاديمية أو المعرفية أو من حيث فرص التشغيل، على سبيل المثال: ميدان العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، ميدان العلوم الاجتماعية، ميدان علوم وتقنيات، ميدان علوم الطبيعة والحياة... .

-الوحدة التعليمية: هي مجموعة من المقاييس والمواد أو الأنشطة المنسجمة بيداغوجيا صممت وفق منطق متدرج بغية اكتساب كفاءات ومهارات محددة تقدم الوحدات التعليمية سداسيا وتتوزع كما يلي:

- وحدات تعليمية أساسية تضم المواد التعليمية القاعدية الضرورية لمواصلة الدراسة في تخصص معيّن.
- وحدات تعليمية استكشافية تضمّ المواد التعليمية التي تسمح بتوسيع الأفاق المعرفية للطالب، وتفتح له آفاق أخرى في حالة إعادة التوجه، وهذا بفضل التداخل بين التخصصات الذي يميّز تصميم هذه المواد.
- وحدات تعليمية أفقية تضم مواد تعليمية توفر الأدوات الأساسية لاكتساب ثقافة عامة وتقنيات منهجية تنمي استعدادات الاندماج والتكيف المهنيين في محيط يتميز بالتطور الدائم (لغة، إعلامية، تكنولوجيا الإعلام والاتصال، إنسانيات...).

لكل وحدة تعليمية قيمة محدّدة بالأرصدة واكتساب الوحدة التعليمية يعد اكتسابا نهائيا.

- **الرصيد:** هو وحدة قياس لما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات، معبر عنها بقيمة عديدة.

يتم تحديد عدد الأرصدة لكل وحدة تعليمية، على أساس حجم العمل المطلوب القيام به من طرف الطالب للحصول على الوحدة، ويجب أن يراعي هذا الحجم مجمل النشاطات الواجبة على الطالب، وخاصة الأحجام الساعية للتعليم المقدم وطبيعته (محاضرات- أعمال موجهة- أعمال تطبيقية) والعمل الشخصي، والتربصات، والمذكرات، والمشاريع، والنشاطات الأخرى.

وبغية تسير حراك الطلبة من مؤسسة جامعية إلى أخرى في المجال الوطني وحتى الدولي، فقد تم اعتماد مرجع موحد يسمح بتحديد قيمة مجمل الشهادات في شكل أرصدة بحيث تم تحديد 180 رصيدا لشهادة الليسانس (على أساس 30 رصيدا لكل سداسي) و300 رصيدا (180+120) بالنسبة لشهادة الماستر.

- **الاكتساب (الاحتفاظ):** يعدّ اكتساب الطالب لوحدة تعليمية مع قيمتها بالأرصدة اكتسابا نهائيا، وعليه تصبح هذه الوحدة مكتسبة بأرصدتها لذلك يقال أنه قابلة لاكتساب أو قابلة للاحتفاظ.

- **المعبر:** تصمّم المعابر لتتيح مرونة المسالك، وتسمح المعابر للطلبة بإعادة توجيه أنفسهم أثناء تدرجهم الجامعي.

توضح المفاهيم الأساسية السالف ذكرها الإطار العام للمخطط الجديد المقترح: ليسانس(L)، ماستر (M)، دكتوراه (D).

يقع على عاتق مؤسسة التعليم العالي القيام ببناء عروض التكوين بناء على قدراتها العلمية والبيداغوجية والبحثية الخاصة بها، بمساهمة الشريك الوطني بل وحتى الأجنبي، ليس فقط من أجل تغطية احتياجاتها الخاصة، بل أيضا من أجل الاستجابة لطلبات المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

وتسهر مؤسسة التعليم العالي على أن يكون عرض التكوين المقترح متماشيا مع المجالات الكبرى لتخصصها، وأن يوّفر مسالك متنوعة، ومعابر ما بين مختلف المسالك لتسهل عملية توجيه الطلبة وإعادة توجيههم، لهذا الغرض يتعّين على المؤسسة تعبئة وتجنيد فرق تكوين متعددة التخصصات.

2- أهداف نظام LMD في الجامعة الجزائرية: [1]

- المواءمة بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية الالتحاق بالتعليم العالي والمتطلبات الضرورية لضمان تكوين نوعي.
- تصحيح السلبيات التي يعاني منها نظام التعليم العالي لتحسين نوعية التكوين وتكييفه مع المهن الجديدة عن طريق إعداد طالب يسعى لتطوير ذاته بترقية معرفته.
- تكييف نظام التعليم العالي الجزائري مع المعايير العالمية لتصبح الجامعة الجزائرية قطبا للإشعاع الثقافي والعلمي على المستوى الجهوي والدولي.
- ترقية استقلالية الجامعة بيداغوجيا.
- تحقيق تأثير متبادل بين الجامعة والمحيط الإجتماعي والإقتصادي عن طريق ربطها بسوق العمل والاستجابة لمختلف متطلبات المجتمع.
- تفتيح الجامعة على العالم الخارجي وخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا.
- تشجيع وتنويع التعاون الدولي وفق الأشكال المتأتية.
- تحسين ظروف استقبال ومراقبة الطلبة وتسهيل حركتهم بين الجامعات الجزائرية والدولية.
- تطور مناهج التقييم من خلال مضاعفة المراقبة المستمرة للطالب.
- التفتح والتنافسية اللتان أصبحتا تميزان أنظمة التعليم العالي، حيث تستأثر الأنظمة الأكثر نجاعة باستقطاب أفضل الكفاءات والاستفادة من خدماتها.
- إنشاء فضاءات جامعية إقليمية ودولية (فضاء مغاربي، أورو متوسطي،...) تسهل حركية الطلبة والأساتذة والباحثين من مختلف الأقطار، ومن ثم تشجيع التبادلات العلمية والثقافية والتكنولوجية.

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، 2007. ص ص 7،11

وبناء على هذه الأهداف التي حملها إصلاح التعليم العالي، نجد أن نظام LMD الذي تبنته الجزائر جاء بهدف وضع حد للإهدار العلمي والاقتصادي لمختلف الإمكانات المتوفرة لنظام التعليم العالي وكذا الكفاءات التي تتخرج سنويا من الجامعة، و ذلك عن طريق ربط الجامعة بسوق العمل، عن طريق انتهاج سياسة للتكوين تهدف إلى تلبية حاجة المجتمع من الكفاءات العلمية العالية التي يتطلبها سوق العمل المتغير باستمرار، ومن جهة أخرى توفير مناصب عمل دائمة عن طريق إقامة شراكة مع القطاع العام و الخاص، إلى جانب الانخراط في سياق عولمة التعليم العالي، الذي أصبح مفروضا على كثير من المجتمعات بحكم الروابط المختلفة والمصالح المتبادلة والعلاقات التشاركية والتعاونية بين مختلف الدول في شتى المجالات.

3- تطبيق نظام LMD بين أهداف الجامعة الجزائرية والواقع السوسيواقتصادي:

إن الأهداف التي حملها النموذج الإصلاحي لنظام التعليم العالي في الجزائر أهداف في غاية الطموح، إلا أن السؤال الذي يمكن طرحه في هذا الإطار، هل الوضعية التي ميزت نظام التعليم العالي في الجزائر مع بداية الإصلاح في 2003 إلى غاية اليوم مؤهلة فعلا لتطبيق هذا النموذج؟ وهل الوضعية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع الجزائري تسمح بتحقيق هذه الأهداف؟

الأكيد أن هذا النظام تم بناؤه وتطويره في بيئة مجتمعية أجنبية، لا تتميز بنفس المقومات (الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية،...) التي يتميز بها المجتمع الجزائري، كما أنه كان نتاج إرادة وعمل منهجي لتحقيق الاندماج والتكامل بين المجتمعات الغربية، واستقطاب الكفاءات المؤهلة من مختلف الدول لتفعيل عمليات التطوير وتحقيق مستويات مرتفعة من التنمية بهدف الحفاظ على القدرة التنافسية في مختلف المجالات.

إن فلسفة إصلاح التعليم العالي وفق نموذج LMD تقوم على ديناميكية العلاقة بين الجامعة وباقي مؤسسات المجتمع ذات القدرة التشغيلية المعتبرة، خاصة في الميدان الاقتصادي وفق آليات تبادلية تضمن تكوينا نوعيا تطبيقيا على مستوى مختلف المؤسسات، بجانب التكوين داخل مؤسسات التعليم العالي، كما أنه يجب على هذه الأخيرة أن تضطلع بعملية التغيير والتطوير– الواعي والمدروس- لمختلف مقوماتها (الهيكلة التنظيمية، التخصصات العلمية، المناهج، آليات البحث العلمي، الإمكانات البشرية والمادية،....)

لكن كثير من الشواهد الواقعية، تدل على أن النسيج الاقتصادي الجزائري ليست له المقدرة – بسبب ضعفه- على الانخراط في تفعيل العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل، سواء من خلال التكوين أو ضمان فرص للعمل.

إضافة إلى ذلك، فإن نتائج بعض الدراسات الميدانية حول فعالية تطبيق هذا النظام في الجامعة الجزائرية، تشير إلى أن كثيرا من الممارسات والاختلالات التي كانت تتميز بها الجامعة لا تزال قائمة، بسبب تراكم الصعوبات خاصة ما تعلق منها بـــ:

- ضعف التأطير البيداغوجي
- تعقد أساليب التسيير
- غياب الإرادة لدى مختلف الفئات نحو التجديد والتطوير
- قلة الإمكانات المادية (الموارد المالية، التجهيزات...)
- عدم القدرة على تعميم استعمال التكنولوجيا
- غياب الاهتمام بالمكتبات من خلال توفير المراجع الحديثة
- غياب التنسيق مع المؤسسات الاقتصادية

وعلى هذا الأساس، يجب أن تراعي الجامعة الجزائرية إن هي أرادت فعلا الوصول إلى مستويات جيدة من تحقيق التناغم بين التكوين ومتطلبات سوق العمل، القيام بعمليات تقييمية حقيقية وواقعية قائمة على أسس علمية مدروسة ، لمختلف الصعوبات والإشكاليات التي تعيق تفعيل هذا النموذج الإصلاحي، على اعتبار أنه أصبح واقعا يجب العمل على تفعيله من أجل استثمار بشري حقيقي يساعد على التنمية الشاملة للبلاد.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: منهج الدراسة

ثانيا: مجالات الدراسة

1-المجال المكاني

2-المجال البشري:(عينة الدراسة)

3-المجال الزمني

ثالثا: أدوات جمع المعلومات والبيانات

1- الملاحظة

2- استمارة الاستبيان

3- السجلات والوثائق

تمهيد:

تستدعي البحوث والدراسات في العلوم الاجتماعية وجود وحدة عضوية متماسكة بين أجزائها النظرية والواقعيـــة، وهذا ما يضمنه اختيار وضبط الإجراءات المنهجية المناسبة والمنسجمة مع طبيعة الظاهرة المدروسة، هذه العملية من شأنها أن توضح بشكل علمي ومنهجي كيفية إجراء الدراسة، لذا فإن العمل على ضبط الإجراءات المنهجية مهمة أساسية يجب أن يضطلع بها الباحث ليضفي على الدراسة الصفة العلمية المطلوبة، لذا سأحاول من خلال هذا الفصل توضيح الإجراءات المنهجية التي تم التركيز على توظيفها في الدراسة الحالية.

أولا: منهج الدراسة

المنهج في العلوم الاجتماعية والتربوية ذو طبيعة اجتماعية بالضرورة، فالبحث العلمي ما هو إلا نشاط اجتماعي، وقد يستخدم مصطلح منهج البحث بمعنى محدد ضيق –في ممارستنا للعلوم الاجتماعية– لتوضيح كيفية القيام ببحث معين، إلا أنه في معناه الواسع يشير إلى العملية والمبادئ النظرية والإجراءات التي بها نطرق أو نتناول مشكلة ما باحثين عن إجابة لها، وهذا التعريف يتضمن فئة من الاهتمامات والافتراضات والأهداف والنظريات والإجراءات البحثية تأتي كوحدة واحدة على قدر من الاتساق، وهي ما يطلق عليها المنهج، وقد تكون هذه الافتراضات والمسلمات والنظريات معلنة أو معلومة في هذا النسق.[1]

وحسب موريس أنجرس فإن هناك معان مختلفة للمنهج، فإذا تم الانطلاق من مستوى عام ومجرد جدا ينبع المنهج من موقف فلسفي حول تصورنا للعالم الذي يحيط بنا، فمثلا إذا كنا نعتقد أن مصدر المعرفة يأتينا من الأشياء المحسوسة فإننا نكون من أتباع المنهج الاستقرائي[2] ....أما إذا تم الانطلاق من مستوى أقل عمومية وأكثر محسوسية، فعند السعي نحو تفسير موضوع باعتباره يتكون من ظواهر متناقضة وذلك بهدف إظهار العلاقات المتناقضة والمتصلة في نفس الوقت فإنه يتم استعمال المنهج الجدلي، أما في حالة موضوع يتكون من ظواهر مندمجة مع بعضها وفقا لآفاق منفعتها التبادلية فيتم استخدام المنهج الوظيفي.[3]

---

[1] حسن البيلاوي، **في علم اجتماع المدرسة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1993،ص ص 21-22.

[2] موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية:تدريبات عملية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون،دار القصبة للنشر، الجزائر،2004، ص 98، 99.

[3] نفس المرجع، ص 99.

كما يعرف المنهج العلمي على أنه الأنماط الملموسة لتنظيم خطوات البحث والسير فيها والطريقة المتبعة من طرف الباحث لدراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث، إذ يعد بمثابة البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول إلى الحقائق وطرق اكتشافها.[1]

وعلى مستوى ملموس أكثر فإن كلمة منهج يمكن إرجاعها إلى طريقة تصور وتنظيم البحث، فالمنهج يتدخل بطريقة أكثر أو أقل إلحاحا، بأكثر أو أقل دقة في كل مراحل البحث. [2]

ومن هذا المنطلق، وبهدف الإجابة على التساؤلات المطروحة، تم الاعتماد المنهج التاريخي والمنهج الوصفي وذلك اعتقادا منا بأن طبيعة الموضوع تتسم ببعدين:

الأول: يتعلق بالبعد التاريخي للظاهرة محل الدراسة وما يشكله من أهمية لفهم الواقع وربط الصلات بينهما لأن الظاهرة الاجتماعية لا يمكن فهمها أو تفسيرها بمعزل عن سياقها السوسيوتاريخي.

الثاني: ويتعلق بالبعد الواقعي (الحالي) وهذا ما يستدعي استخدام المنهج الوصفي لأنه يتوفر على أدوات وطرق تمكن من دراسة الوقائع والظواهر كما هي في الواقع، فهذه الدراسة تدخل ضمن الدراسات الوصفية خاصة في قسمها الميداني لكونها تهدف إلى دراسة واقع سياسات التعليم العالي في الجزائر، من خلال تقييم مدى تحقيقها لأهدافها من خلال الإصلاح الأخير الذي اعتمد على مقاربة الجودة الشاملة وذلك بتطبيق نظام Lmd، كما أن أغلبية الدراسات التربوية/ التعليمية تنتمي إلى هذا النوع من البحوث، والدراسات الوصفية هي دراسات كشفية بالدرجة الأولى حيث تسعى للكشف عن طبيعة العلاقات القائمة داخل الظواهر الاجتماعية التربوية، وتحاول أن تقدم لنا إطارا موضوعيا لحركة الظاهرة التربوية موضوع الدراسة [3]

---

[1] موريس أنجرس، **مرجع سابق**، ص 98، 99.

[2] محمد شفيق، **البحث العلمي: الخطوات المنهجية لإعداد البحوث العلمية**، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 1985، ص86.

[3] خالد عبد العزيز الشريدة وآخرون، **الديمقراطية والتربية في الوطن العربي** – أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية في كلية التربية –جامعة الكويت–، ط1،مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، مارس 2001، ص356.

ثانيا: مجالات الدراسة

1- المجال المكاني:

لقد تم إجراء الدراسة الميدانية على مستوى 07 جامعات من الشرق الجزائري وهي: جامعة محمد خيضر بسكرة، جامعة الحاج لخضر باتنة، جامعة محمد بوضياف المسيلة، جامعة سطيف"2"، المركز الجامعي ميلة، جامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي، جامعة عباس لغرور خنشلة، وفيما يلي تعريف موجز للجامعات مجال الدراسة:

1-1- جامعة محمد خيضر بسكرة[1]:

مرت جامعة محمد خيضر– بسكرة منذ نشأتها بعدد من المراحل يمكن تلخيصها فيما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة المعاهد (1984–1992) : كانت المعاهد الوطنية تتمتع باستقلالية إدارية وبيداغوجية ومالية وتتكفل هيئة مركزية بالتنسيق بينها.

المعهد الوطني للري (المرسوم رقم 254–84 المؤرخ في :1984/08/18)

المعهد الوطني للهندسة المعمارية (المرسوم رقم 253–84 المؤرخ في :1984/08/05)

المعهد الوطني للكهرباء التقنية (المرسوم رقم 169–86 المؤرخ في :1986/08/18)

المرحلة الثانية: التحول إلى مركز جامعي (1992–1998) تحولت المعاهد بموجب المرسوم رقم 92-295 المؤرخ في 1992/07/07 إلى مركز جامعي، حيث تم افتتاح معاهد أخرى:

معهد العلوم الدقيقة – معهد الهندسة المدنية– معهد العلوم الاقتصادية – معهد الإلكترونيك – معهد علم الاجتماع – معهد الأدب العربي .

المرحلة الثالثة: مرحلة التحول إلى جامعة

بصدور المرسوم التنفيذي رقم 219–98 المؤرخ في 1998/07/07 تحول المركز الجامعي إلى جامعة تضم 03 كليات وبعدها في سنة 2004 صدر مرسوم معدل للمرسوم للسابق لتصبح الجامعة متكونة من 04 كليات.

وفي 17 فبراير 2009 جاء المرسوم رقم 90–09 ليعدل مرسوم السابق فأصبحت جامعة محمد خيضر تتكون من ست (06) كليات وهي:

---

[1] بطاقة تقنية حول جامعة محمد خيضر بسكرة– جانفي 2013.
http://www.univ-biskra.dz/index.php?option=com_content&view=article&id=331&Itemid=193

1- كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة   2- كلية العلوم والتكنولوجيا

3 – كلية الحقوق والعلوم السياسية   4- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

5- كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير   6- كلية الآداب واللغات

وهو الشكل الحالي لجامعة بسكرة، أما فيما يتعلق بالتأطير البيداغوجي فيمكن توضيحه كما يلي:

الأساتذة الدائمون	1164
الأساتذة المؤقتون	250
المجموع	1414

2-1- جامعة الحاج لخضر -باتنة[1]:

يعود تاريخ نشأة جامعة الحاج لخضر بباتنة إلى شهر سبتمبر1977، حيث تأسست بموجب المرسوم رقم: 77-91 المؤرخ في 20 جوان 1977م المتضمن إحداث مركز جامعي يضم قسمي العلوم القانونية ، واللغة والأدب العربي، وفي سنتي 1984 و1988 أعيدت هيكلة المركز الجامعي إلى معاهد وطنية للتعليم العالي تتمتع بالاستقلالية المالية والإدارية، بلغ عددها 07 معاهد هي:

1- المعهد الوطني للتعليم العالي في العلوم الطبية –فرع باتنة –
2- المعهد الوطني للتعليم العالي في اللغة والآداب العربية
3- المعهد الوطني للتعليم العالي في الزراعة
4- المعهد الوطني للتعليم العالي في الزراعة
5- المعهد الوطني للتعليم في الميكانيك
6- المعهد الوطني للتعليم العالي العلوم الاقتصادية
7- المعهد الوطني للتعليم العالي العلوم القانونية
8- المعهد الوطني للتعليم العالي في الري

[1] بطاقة تقنية حول جامعة الحاج لخضر-باتنة، مصلحة التنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية نيابة الجامعة للعلاقات الخارجية والتعاون والتنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية.
http://www.univ-batna.dz/images/relation/fiche_tech_univ_2010.pdf

وبعد صدور القانون المتضمن إعتماد نظام الكليات وفقا للمرسوم التنفيذي رقم 98-389 المؤرخ في 1998/12/02 قسمت جامعة الحاج لخضر إلى 07 كليات، بالإضافة إلى معهد الوقاية والأمن الصناعي في 2004، وبتاريخ 11 أفريل 2010 صدر مرسوم تنفيذي رقم 10-109 الذي أعاد هيكلة جامعة باتنة فأصبحت في شكلها الحالي تضم 07 كليات و 04 معاهد هي :

كلية العلوم- كلية التكنولوجيا - كلية الحقوق والعلوم السياسية -كلية الطب- كلية الآداب واللغات - كلية الإنسانية والإجتماعية والعلوم والإسلامية- كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير- معهد الوقاية والأمن الصناعي، معهد الهندسة المدنية والري والهندسة المعمارية، معهد العلوم البيطرية والعلوم الزراعية، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

و الجدول الموالي يوضح التأطير البيداغوجي لجامعة باتنة:

أستاذ التعليم العالي	أستاذ محاضر أ	استاذ محاضر "ب"	أستاذ مساعد أ	أستاذ مساعد ب	معيد	أستاذ مهندس	المجموع
128	240	86	682	514	16	7	1673

3-1- المركز الجامعي ميلة: [1]

تم إنشاء المركز الجامعي بمدينة ميلة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 08-204-المؤرخ في 09 جويلية 2008 ، فتح أبوابه خلال الموسم الجامعي 2008-2009 لأكثر من 1000 طالب ليكون بذلك أول مؤسسة جامعية ينطلق بها قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في ولاية ميلة.
والجدول الموالي يوضح التأطير البيداغوجي للمركز الجامعي -ميلة:

[1] بطاقة تقنية حول المركز الجامعي ميلة- ديسمبر2012
http://www.centre-univ-mila.dz/a/AR/index.php?pg=lecentre

المعهد	الأساتذة الدائمون					المجموع
	أستاذ	أساذ محاضر صنف أ	أستاذ محاضر صنف ب	أستاذ مساعد صنف أ	أستاذ مساعد صنف ب	
معهد العلوم والتكنولوجيا	3	4	7	26	50	90
معهد العلوم الاقتصادية، التجارية و علوم التسيير	0	0	1	21	30	52
معهد الآداب و اللغات الأجنبية	1	2	1	26	40	70
المجموع	4	6	9	73	120	212
المجموع الإجمالي للأساتذة 212						

4-1- جامعة سطيف02 :[1]

أنشئت جامعة سطيف2 بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 11-404 الصادر بتاريخ 28 نوفمبر 2011، بعد إعادة تقسم جامعة سطيف التي تأسست في سنة 1978 بموجب المرسوم رقم 78/133 المؤرخ في 09 أفريل 1978، إلى جامعة سطيف1 وجامعة سطيف 2، وقد فرض هذا التقسيم عوامل متعددة أهمها صعوبة تسيير جامعة يقارب عدد طلابها 60 ألف طالب وما يزيد عن 2000 أستاذ و2000 عامل موزعة على مساحات واسعة في مناطق مختلفة بالمدينة التي أصبحت الآن محتضنة للجامعتين: جامعة سطيف"1"من الغرب وجامعة سطيف 2 من الشرق. وأصبحت كل جامعة تضم عددا من الكليات كما هو مبين في الجدول الموالي:

جامعة سطيف 2	جامعة سطيف 1
-كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية -كلية الآداب و اللغات الأجنبية -كلية الحقوق و العلوم السياسية	-كلية العلوم -كلية علوم الطبيعة و الحياة -كلية الطب -كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير -كلية التكنولوجيا -معهد الهندسة المعمارية و علوم الأرض -معهد البصريات و ميكانيك الدقة

[1] بيانات ومعطيات حول جامعة سطيف 02، مستخرجة من الموقع: جانفي 2013
http://www.univ-setif2.dz/index.php?lang=ar

أما فيما يتعلق بالتأطير البيداغوجي لجامعة سطيف 2 فيمكن توضيحه من خلال الجدول التالي:

الكلية	عدد الأساتذة المؤطرين
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية	213
كلية الآداب و اللغات الأجنبية	168
كلية الحقوق و العلوم السياسية	110
المجموع	**491**

1-5- جامعة المسيلــة[1]

خضعت جامعة محمد بوضياف بولاية المسيلة خلال مسارها التطوري على مستوى الهيكلة كغيرها من المؤسسات الجامعية في الجزائر إلى عدة تحولات، حيث بدأت النواة الأولى للجامعة في عام 1985 من خلال فتح معهد للتعليم العالي في الميكانيك، ثم في عام 1989 تم فتح معهد الهندسة المدنية ومعهد التقنيات الحضرية. وبعد ذلك في عام 1992 تم تحويلها إلى مركز جامعي، أما في عام 2001 أصبحت جامعة تتكون مع أربع كليات تتوفر على 23 قسما.

أما في الوضعية الراهنة، فإن الجامعة تتكون من **07** كليات ومعهدين وهي على النحو التالي:

1-كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير
2- كلية الآداب و اللغات
3-كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
4- كلية الحقوق و العلوم السياسية
5-كلية التكنولوجيا
6-كلية العلوم
7-كلية الرياضيات والإعلام الآلي
8- معهد تسيير التقنيات الحضرية
9- معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

[1] بطاقة تقنية حول جامعة المسيلة- ديسمبر2012
http://www.univ-msila.dz/umvfr/index.php/presentation/universite-de-msila.html

أما فيما يتعلق بالتأطير البيداغوجي فيمكن توضيحه من خلال الجدول التالي:

الرتبـــة العلميـــة	الجزائريون	الأجانب	المجموع
أستاذ التعليم العالي	43	0	43
أستاذ محاضر صنف أ	108	0	108
أستاذ محـــضر صنف ب	120	0	120
أستاذ مساعد صنف أ	702	0	702
أستاذ مساعد صنف ب	277	1	278
معيد	4	0	4
أستاذ مهندس	0	0	0
المجمـــــــــوع	**1254**	**1**	**1255**

6-1- جامعة أم البواقي: [1]

مرت جامعة العربي بن مهيدي بولاية أم البواقي بعدد من المراحل يمكن إيجازها فيما يلي:

- يعود تاريخ تأسيسها إلى سنة 1983 وذلك بموجب المرسوم التنفيذي رقم 83/314 المؤرخ في 1983/05/07 وذلك بإنشاء المدرسة الوطنية العليا.
- تحويل المدرسة الوطنية العليا إلى المدرسة العليا إلى المعهد الوطني العالي للميكانيك بموجب المرسوم رقم 84/205 المؤرخ في 1984/08/18 .
- إنشاء المركز الجامعي أم البواقي مكون من 04 معاهد بموجب المرسوم التنفيذي رقم 97/158 المؤرخ في 1997/05/10
- تحويل المركز الجامعي إلى جامعة أم البواقي يتكون من 05 كليات ومعهد واحد يموجب المرسوم التنفيذي رقم 06/09 المؤرخ في 2009/01/04.
- إعادة هيكلة الجامعة لتصبح متكونة من 07 كليات و03 معاهد بموجب المرسوم التنفيذي 164/13 المؤرخ في 15 أفريل 2013 كما يلي:

1- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
2-كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
3-كلية الحقوق والعلوم السياسية
4-معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

[1] بطاقة تقنية حول جامعة أم البواقي- جانفي2013
http://www.univ-oeb.dz/index.php/presentation/bienvenue.html

5 -كلية الآداب واللغات
6-كلية العلوم والعلوم التطبيقية
7-كلية علوم الأرض والهندسة المعمارية
8- كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة
9- معهد تسيير التقنيات الحضرية
10 -معهد التكنولوجيا

الرتبة العلمية	أستاذ التعليم العالي	أستاذ محاضر قسم أ	أستاذ محاضر قسم ب	أستاذ مساعد قسم أ	أستاذ مساعد قسم ب	أستاذ التعليم الثانوي
48	48	86	394	213		01
المجموع الإجمالي : **790** أستاذ						

1-7- جامعة عباس لغرور بولاية خنشلة: [1]

يعود تاريخ نشأة جامعة عباس لغرور بولاية خنشلة إلى شهر سبتمبر 2001 بموجب المرسوم رقم 278/01 المتضمن إنشاء المركز الجامعي بولاية خنشلة يضم معهدين هما: معهد الآداب واللغات ومعهد العلوم القانونية والإدارية، وفي سنة 2006 وطبقا للمرسوم التنفيذي رقم 281/06 المؤرخ في 16 أوت 2006 تقرر إعادة هيكلة المركز الجامعي ليشتمل على خمسة معاهد وهي:

- معهد الآداب واللغات - معهد العلوم القانونية والإدارية -معهد العلوم والتكنولوجيا
- معهد علوم الطبيعة والحياة - معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

وفي سنة 20011 تم تأسيس معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية طبقا للمرسوم رقم 139/11 المؤرخ في 28 مارس 2011.

وفي 14 ديسمبر 2001 قرر رئيس الجمهورية ترقية المركز الجامعي خنشلة إلى جامعة، وطبقا للمرسوم التنفيذي 246/12 المؤرخ في 04 جوان 2012 تم تأسيس جامعة عباس لغور بخنشلة لتحتوي على 06 كليات وهي:

كلية العلوم والتكنولوجيا - كلية علوم الطبيعة والحياة -كلية الآداب واللغات

-كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

-كلية الحقوق والعلوم السياسية .

أما فيما يتعلق بالتأطير البيداغوجي للطلبة فإن جامعة عباس لغرور تتوفر على 610 أستاذ .

[1] بطاقة تقنية حول جامعة خنشلة- فيفري 2013

http://www.univ-khenchela.dz/index.html

2- المجال البشري:(عينة الدراسة):

العينة في تقنيات البحث العلمي تعني اختيار عدد من مفردات تنتمي إلى جمهور أو مجتمع، أي اختيار جماعة صغيرة من بين وحدات جماعة كبيرة، فعندما يقرر الباحث إجراء دراسة في مجتمع معين تتوفر لديه وسيلتان إما أن يدرس المشكلة بين جميع وحدات المجتمع، وإما أن يدرسها بين عدد من الوحدات التي تنتمي إلى المجتمع، ولكن باستثناء بعض الحالات فإن الباحث لا يتوفر أمامه سوى طريق واحد وهو طريق العينة[1].

وفي هذه الدراسة، نظرا لمحدودية الإمكانات ولقصر الوقت ولطبيعة الموضوع المتعلق بسياسات التعليم العالي، فقد تم التوجه بصفة مباشرة إلى اختيار الأساتذة الجامعيين في بعض جامعات الشرق الجزائري ليشكلوا مجتمع الدراسة في جانها الميداني، على اعتبار أنهم — حسب اعتقادنا- الفئة المناسبة لجمع المعطيات والبيانات حول موضوع الدراسة التي يمكن أن تخدم بشكل ملائم الإجابة عن التساؤلات المطروحة، ونظرا للاعتبارات السابقة فإنه تحتم علينا الاعتماد على الطريقة غير الاحتمالية في تحديد عينة البحث، وذلك بتطبيق أسلوبين:

- الأسلوب القصدي
- الأسلوب العرضي

أولا: اختيار الجامعات التي ستتم فيها الدراسة الميدانية: تم بطريقة قصدية، أين تم تحديد (07) جامعات من بينها مركز جامعي واحد تقع كلها في الشرق الجزائري وهي: جامعة محمد خيضر – بسكرة، جامعة الحاج لخضر -باتنة، جامعة عباس لغرور-خنشلة، جامعة محمد بوضياف - مسيلة، جامعة سطيف 2 ، المركز الجامعي- ميلة، جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي.

وقد تم تبني هذا الأسلوب في اختيار الجامعات محل الدراسة وفق رؤية مسبقة لإمكانية الاعتماد على شبكة العلاقات الاجتماعية التي تربطني بأساتذة يدرّسون بهذه الجامعات (بحكم المعرفة الشخصية)، وحاولت استغلالها للوصول إلى مفردات العينة، وبناء على ذلك جاءت الفكرة بمحاولة توسيع عينة الجامعات التي تكون مناط الدراسة الميدانية، بعد أن كان التوجه لإجراء الدراسة

---

[1] مصطفى عمر التير، **مساهمات في أسس البحث الاجتماعي**،ط2، معهد الإنماء العربي، بيروت، لبنان،1998،ص 97.

الميدانية في جامعة واحدة أو جامعتين على الأكثر، وذلك للاعتقاد أن هذه الطريقة ستسمح لنا بشكل أكثر موضوعية من جمع البيانات من مختلف جامعات الشرق الجزائري.

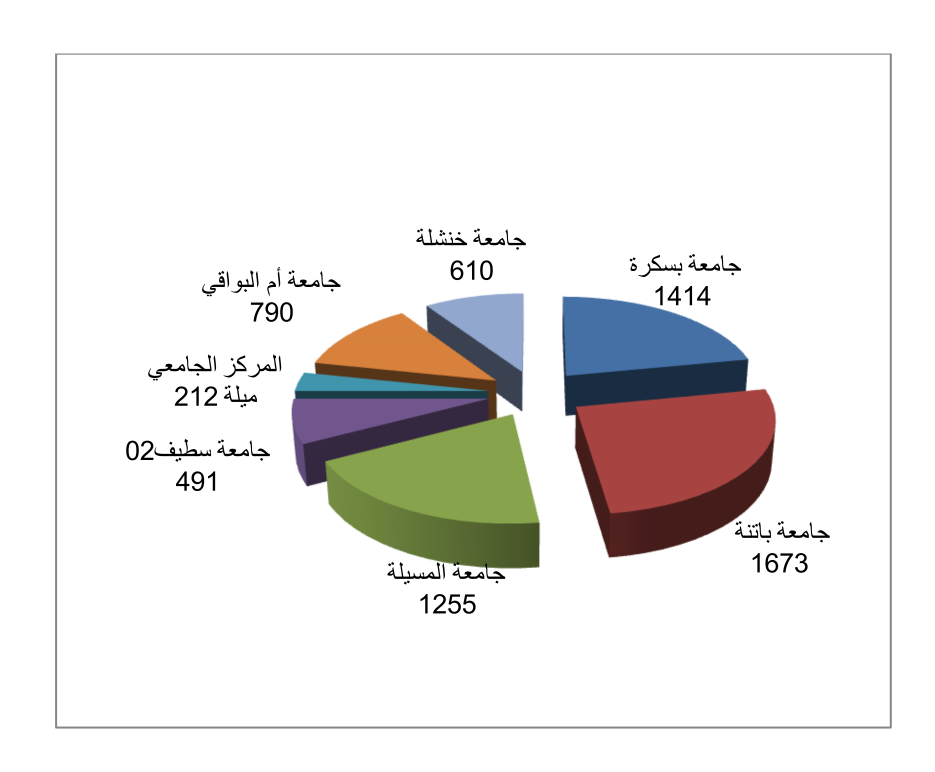
ثانيـــا: اختيار مفردات العينة التي ستجيب بشكل مباشر على استمارة الاستبيان: فتم في بعض الجامعات بطريقة قصدية مستهدفين بعض الأساتذة ممن يتوفر فيهم محدد الخبرة، وذلك بالاعتماد على المعرفة الشخصية لهم، والذين أبدوا قبولهم للتعاون معنا للإجابة على أسئلة استمارة الاستبيان، إضافة إلى قبول بعضهم القيام بمساعدتنا لتوزيع الاستبيان على بعض زملائهم الذين يتوفر فيهم محدد الخبرة والأقدمية في العمل في الجامعة، لأنه يعكس مدى اطلاع ومشاركة هؤلاء الأساتذة في مختلف التحولات التي طرأت على السياسة التعليمية الجامعية في الجزائر، إلا أن بعض الصعوبات التي واجهتنا ميدانيا في الوصول إلى بعض مفردات العينة بحكم عدم تواجد بعضها أثناء القيام بالدراسة الميدانية، جعلتنا نقوم باستبدالهم ببعض الأساتذة الذين تتوفر فيهم الخبرة والأقدمية ولو بشكل أقل، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى تم توزيع بعض استمارات الاستبيان بطريقة عرضية على بعض الأساتذة، وذلك –حسب رأينا– لمحاولة إحداث توازن منهجي ومنطقي وتقني بين مفردات العينة.

وفيما يرتبط بحجم العينة فإننا حاولنا قدر المستطاع الوصول إلى أكبر عدد ممكن من مفردات مجتمع البحث وفق الإمكانات المتاحة، ولهذا كان عدد المبحوثين يتفاوت من جامعة إلى أخرى لأن ذلك يرتبط بشكل وثيق بعدد الأساتذة على مستوى كل جامعة وكل كلية تمت فيها الدراسة، بالإضافة إلى اعتبارات الوقت والإمكانات المتاحة، إلا أنه ولطبيعة الموضوع حاولنا أن يكون عدد أفراد العينة المشاركة في الدراسة الميدانية كافيا لجمع المعطيات التي تحتاجها الدراسة للإجابة على مختلف التساؤلات المطروحة، فوصل عدد المبحوثين 105، بعد استبعاد عدد من الاستمارات لم تتم الإجابة على عدد معتبر من الأسئلة التي تحتويها.كما ينبغي أن نشير إلى أن عدد الاستمارات التي تم توزيعها بلغ 130 إستمارة. والجدول الموالي يبين توزع المبحوثين حسب الجامعات محل الدراسة:

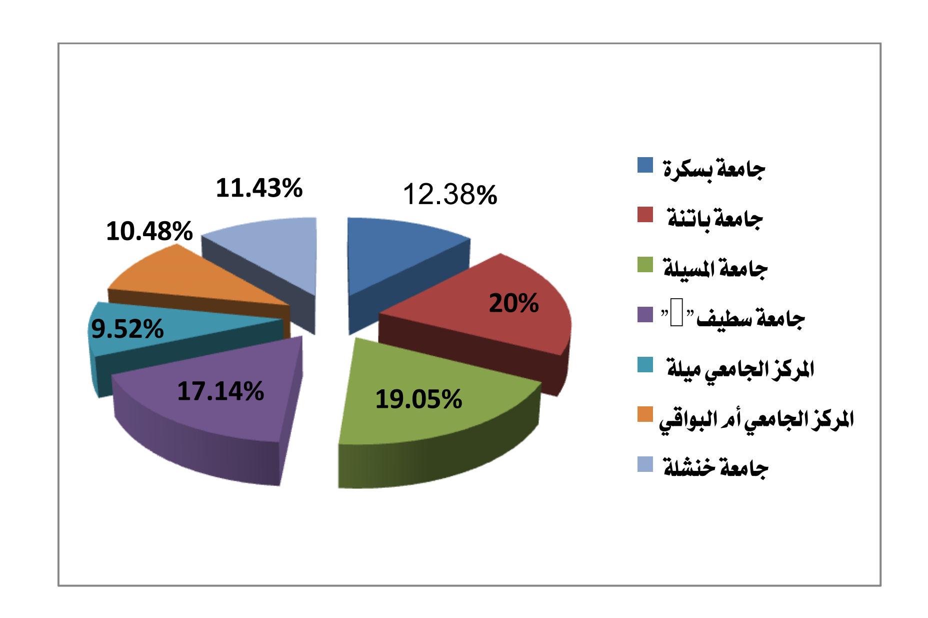
جدول رقم (**01**- أ): يوضح التعداد الإجمالي للأساتذة بالجامعات مجال الدراسة

الرقم	الجامعة	إجمالي عدد الأساتذة	التمثيل في العينة
1	جامعة بسكرة	1414	13
2	جامعة باتنة	1673	21
3	جامعة المسيلة	1255	20
4	جامعة سطيف02	491	18
5	المركز الجامعي ميلة	212	10
6	جامعة أم البواقي	790	11
7	جامعة خنشلة	610	12
	المجموع	**6445**	**105**



جدول رقم (01 –ب): يوضح نسب توزع المبحوثين حسب الجامعات محل الدراسة:

الجامعة	التكرارات	النسبة %
جامعة بسكرة	13	12,38
جامعة باتنة	21	20,00
جامعة المسيلة	20	19,05
جامعة سطيف "2"	18	17,14
المركز الجامعي ميلة	10	9,52
جامعة أم البواقي	11	10,48
جامعة خنشلة	12	11,43
المجموع	105	100



3- المجال الزمني:

امتدت الدراسة الميدانية من بداية مارس 2013 إلى غاية 15 جوان من نفس السنة، وقد توزعت على فترتين، الأولى حاول الباحث من خلالها الاتصال ببعض الأساتذة الجامعيين للاستعانة بهم أثناء توزيع استمارات الاستبيان، وكذا جمع بعض المعطيات الإحصائية المتعلقة بهيئة التدريس في الجامعات التي تم اختيارها لتكون مجالا للدراسة، إضافة إلى إجراء نقاش حول مختلف الإشكالات موضوع الدراسة معهم. ودامت هذه المرحلة إلى غاية بداية ماي، بعدها تم توزيع استمارات الاستبيان ودام ذلك من 20 ماي إلى غاية 10 جوان بعدها مباشرة بدأت عملية تفريغ البيانات، وتحليلها وتفسيرها وصولا إلى النتائج النهائية للدراسة.

ثالثـــا: أدوات جمع المعلومـــات والبيانات :

تخضع عملية اختيار أدوات جمع المعلومات والمعطيات أثناء القيام بالدراسات السوسيولوجية، لعدة اعتبارات تجعل الباحث مرغما على تبني أداة دون الأخرى أو الجمع بينها. تتمثل هذه الاعتبارات في المسائل التالية:

- نوعية البحوث (كمية/ كيفية)
- طبيعة وخصائص مجتمع البحث
- نوعية البيانات والمعطيات المراد جمعها.
- طبيعة الظاهرة المدروسة
- الإمكانات المتاحة (الجهد، الوقت، الإمكانات المادية...)

فبعض هذه التقنيات يكون وظيفيا ومناسبا في جمع المعطيات والمعلومات في بعض المواقف والظواهر، ولا يكون كذلك في مواقف أخرى.

وبناء على هذا المعطى، فإن الدراسة الحالية ومن خلال محاولة الوصول للإجابة على تساؤلاتها، وبناء كذلك على نوعية البيانات المراد الحصول عليها من مجتمع البحث، تم الاعتماد على الأدوات المنهجية التالية:

1- الملاحظة:

تعد الملاحظة إحدى الأدوات المهمة لجمع البيانات والمعلومات حول سلوكات معينة أو مواقف واقعية، إذ يلاحظ الباحث عادة أنماطا سلوكية أو أفعالا اجتماعية تتصل بجانب أو أكثر من جوانب الحياة الاجتماعية، وقد تكون وحدة اهتمام الباحث من خلال توظيفه لتقنية الملاحظة دورا اجتماعيا كدور المعلم مثلا ، وقد تكون نمطا سلوكيا أو نسقا اجتماعيا.[1]

والملاحظة هي عبارة عن تفاعل المعلومات وتبادلها بين شخصين أو أكثر (الملاحظ والمشاركين في الدراسة) حول موضوع أو ظاهرة معينة[2]

وفي هذه الدراسة تم استخدام الملاحظة البسيطة، وهي أسلوب يتم دون تكليف أو وضع تصنيفات مسبقة لأنماط السلوك التي سيتم ملاحظتها، فبحكم علاقات الصداقة الوطيدة مع بعض الأساتذة والطلبة الذين يدرسون حاليا في الجامعة، وكذلك التردد الدائم على الجامعة، تمكنت من تكوين صورة واقعية حول مختلف الظواهر وكذا أنماط التفكير والسلوك السائدة في بيئة التعليم العالي، سواء من طرف الأساتذة أو الطلبة، وكان ذلك قبل مباشرة هذه الدراسة، فكانت لهذه الملاحظات الأثر المباشر في اختيار موضوع البحث، وبعد بداية الدراسة استمرت الملاحظة وأخذت بعدا أكثر عمقا من خلال النقاشات مع بعض الأساتذة والطلبة حول النظام الجديد المطبق حديثا في الجامعة الجزائرية (Lmd) .

2- استمارة الاستبيان:

تعتبر استمارة الاستبيان أداة ملائمة للحصول على معلومات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وهي لها أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة لاختبار الفرضيات في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية. فجمع البيانات والمعلومات عن إدراك الأفراد واتجاهاتهم وعقائدهم وميولهم وقيمهم

---

[1] مصطفى عمر التير، المرجع السابق، ص 122.

[2] ماجد محمد الخياط، **أساسيات البحوث الكمية والنوعية في العلوم الاجتماعية**، دار الراية للنشر، عمان الأردن، 2009، ص 244.

ومواقفهم ودوافعهم وخططهم للمستقبل وسلوكهم الحاضر والماضي كلها مسائل تكون استمارة الاستبيان أداة مهمة للحصول عليها بشكل كاف ودقيق.[1]

ولما كان موضوع الدراسة يتمحور حول تقييم مدى تحقيق أهداف سياسات التعليم العالي في الجزائر، فحاولنا بناء استمارة تستجيب لمتطلبات التساؤلات المطروحة، وكذلك لطبيعة المعلومات التي نرجو الحصول عليها، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة تعكس المؤشرات التي تم تحديدها مسبقا، مستعينين في ذلك بالجانب النظري، وبالاطلاع على بعض استمارات الاستبيان في بعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، ومنه جاء بناء استمارة الاستبيان على مرحلتين:

الأولى: وتم من خلالها صياغة الأسئلة في شكلها المبدئي وفقا لمؤشرات الدراسة وعرضها على الأستاذ المشرف لإبداء رأيه فيها، فكانت له بعض الملاحظات والتعديلات في منهجية طرح الأسئلة وكذا تعديل بعض الصياغات اللفظية، وحذف بعض الأسئلة التي لا تخدم الموضوع، بعدها مباشرة تم عرضها على بعض الأساتذة لاستشارتهم حول البناء الشكلي والمنهجي للاستمارة.

الثانية: وتم خلالها الصياغة بناءا على توجيهات الأستاذ المشرف، وبعض الأساتذة الذين تمت استشارتهم، واختبارها بتوزيعها على بعض مفردات العينة لمعرفة مدى تجاوبها مع نمط الأسئلة المطروحة. وبعد ذلك تمت الصياغة النهائية لاستمارة البحث لتحتوي على 05 محاور أساسية إضافة إلى البيانات الشخصية التي جاءت في مقدمتها.

المحور الأول: بيانات حول تقييم ظروف وسياق إصلاح التعليم العالي بالاعتماد على نظام Lmd

المحور الثاني: بيانات حول تطوير وتحديث مناهج التعليم العالي

المحور الثالث: بيانات حول القيم السائدة في بيئة التعليم العالي

المحور الرابع: بيانات حول جودة مخرجات التعليم العالي

المحور الخامس: بيانات حول الظروف المهنية والاجتماعية للعمل داخل الجامعة

---

[1] سامي محمد ملحم، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2002، ص 286.

3- السجلات والوثائق:

لأهمية الوثائق والسجلات ذات الطابع الرسمي، في تزويد الدراسة بمختلف المعطيات الكمية والكيفية حول موضوع الدراسة، وتوجيه الباحث من خلالها لإجراء البحث في سياق ملائم منهجيا، تمت الاستعانة بها وخاصة تلك المتعلقة بالقرارات الوزارية المتعلقة بالتعليم العالي وبخاصة ما يتصل بالإصلاح الأخير، وكذا بعض التقارير الاستشارية الموجهة لتقييم وتقويم المنظومة التعليمية/ التربوية.

ومن الوثائق والتقارير التي اعتمدت عليها الدراسة:

- وثائق خاصة بإصلاح التعليم العالي في الجزائر
- وثائق مرتبطة بتقييم المنظومة التعليمية في الجزائر
- تقرير معد من طرف البنك الدولي عام 2007 حول إصلاح التعليم في منطقتي الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية

الفصل السادس

عرض وتحليل نتائج الدراسة

أولا: تحليل وتفسير بيانات الدراسة الميدانية

1- بيانات حــول الخصائص الموضوعية للمبحوثين

2- بيانات حول تقييم ظروف وسياق إصلاح التعليم العالي بالاعتماد على نظام LMD

3- بيانات حول تطوير وتحديث المناهج

4- بيانات حول القيم السائدة في بيئة التعليم العالي

5- بيانات حول جودة مخرجات التعليم العالي

6- بيانات حول الظروف المهنية والاجتماعية للعمل داخل الجامعة

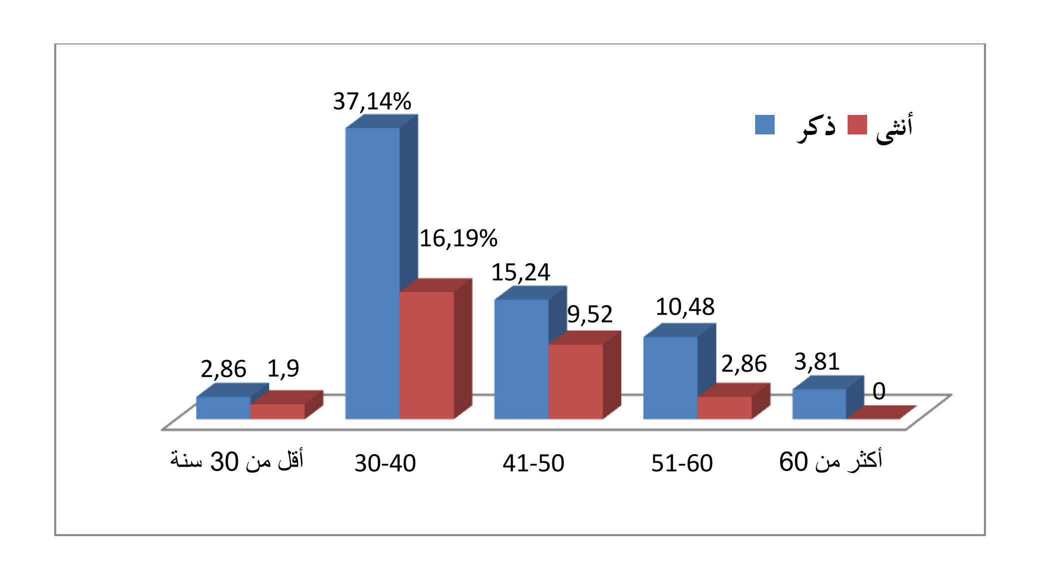
ثانيــا: نتائج الدراسة

أولا: تحليل وتفسير بيانات الدراسة الميدانية

1- بيانات حـــول الخصائص الموضوعية للمبحوثين:

جدول رقم **02**: يوضح توزيع المبحوثين حسب متغيري السن والجنس

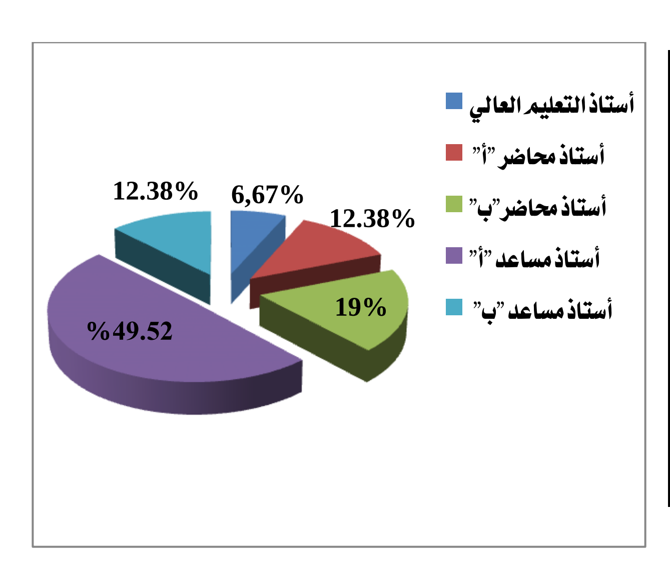
الجنس / السن	ذكر		أنثى		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
أقل من 30 سنة	3	2,86	02	1,90	5	4,76
30-40	39	37,14	17	16,19	56	53,33
41-50	16	15,24	10	9,52	26	24,76
51-60	11	10,48	03	2,86	14	13,33
أكثر من 60	4	3,81	00	0,00	4	3,81
المجموع	**73**	**69,52**	**32**	**30,48**	**105**	**100**



يتضح من الجدول أن الفئة العمرية التي تتركز فيهـــا مفردات العينة بشكل كبير، هي الفئـــة بين 30- 40 سنة بنسبة 53.33 % ، وهو ما يعطي الانطباع بأن عملية التأطير على مستوى الجامعة الجزائرية تتكفل بها فئة كبيرة من الشباب، وهذا ما يمكن أن يعبر عن ديناميكية كبيرة في عملية توظيف الأساتذة الشباب على مستوى الهيئة التدريسية، نتيجة التوسع الهائل في التعليم العالي بتوسيع المؤسسات الجامعية الموجودة وإنشاء أخرى جديدة. وهو ما يعكس التطور الكمي الكبير الذي تعرفه الجزائر على مستوى تعداد الطلبة وكذا الهياكل البيداغوجية وهياكل الاستقبال.

جدول رقم (03): يبين الدرجة العلمية للمبحوثين:

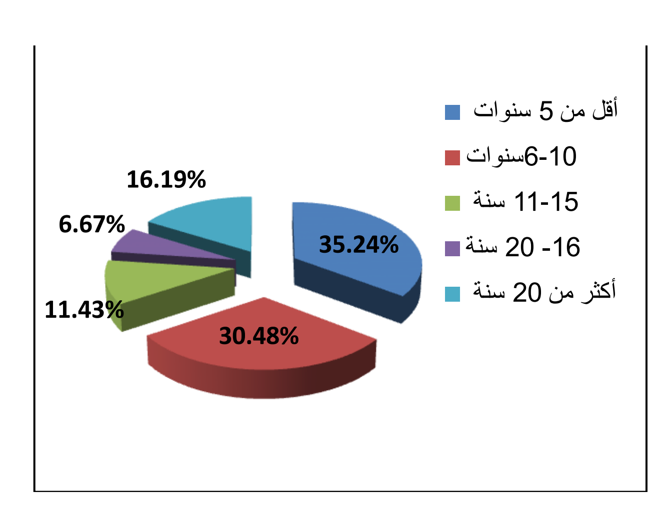
الدرجة العلمية	التكرارات	النسبة %
أستاذ التعليم العالي	7	6,67%
أستاذ محاضر "أ"	13	12,38%
أستاذ محاضر "ب"	20	19,05%
أستاذ مساعد "أ"	52	49,52%
أستاذ مساعد "ب"	13	12,38%
المجموع	105	100, %



يتضح من الجدول أن نسبة الأساتذة المساعدين صنف "أ" يمثلون الأغلبية في عينة الدراسة بنسبة 49.52% وهو ما يتوافق إلى حد ما مع بيانات الجدول السابق كون أن الهيئة التدريسية في الجامعة تمثلها نسبة كبيرة من الشباب، والملاحظ أيضا وفق معطيات هذا الجدول أن نسبة الأساتذة: أستاذ مساعد "أ" ، وأستاذ محاضر "أ" و"ب"، وأستاذ التعليم العالي معتبرة داخل عينة الدراسة والمقدرة بـــ 87,62% ما يعطينا نوعا من الثقة حول نوعية البيانات والمعلومات التي سيفيدون بها الدراسة.

جدول رقم (04) : يبين الخبرة المهنية لأفراد العينة

الخبرة المهنية بالسنوات	التكرارات	النسبة %
أقل من 5 سنوات	37	35,24
6-10سنوات	32	30,48
11-15 سنة	12	11,43
16-20	07	6,67
أكثر من 20 سنة	17	16,19
المجموع	**105**	**100**

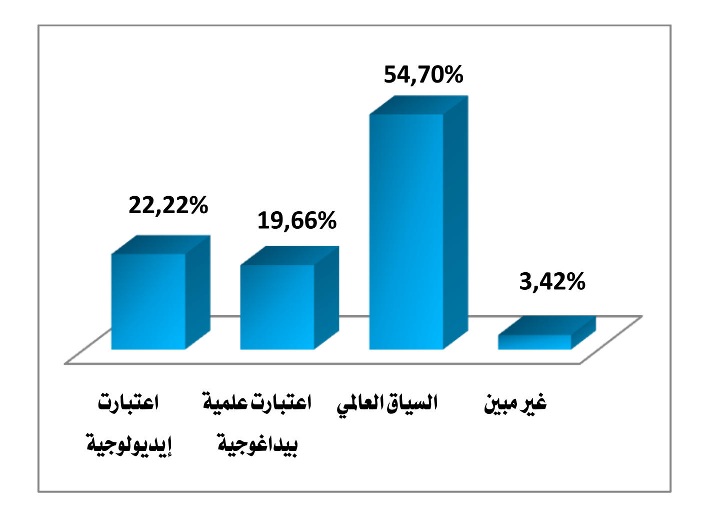


يتضح من خلال الجدول أن نسبة كبيرة من أفراد العينة (64.77%) لديهم خبرة تفوق 06 سنوات، وهو دليل على أن أغلبية المبحوثين لديهم الخبرة الكافية في مجال التعليم العالي من خلال معايشتهم للنظام الكلاسيكي، وكذا إطلاعهم على الظروف والسياق الذي تم فيه تطبيق نظام الـ Lmd.

2- بيانات حول تقييم ظروف وسياق إصلاح التعليم العالي بالاعتماد على نظام LMD

جدول رقم 05 : يوضح الاعتبارات التي تحكم إصلاحات التعليم العالي:

الاحتمالات	التكرارات	%
اعتبارات إيديولوجية	26	22,22
اعتبارات علمية بيداغوجية	23	19,66
السياق العالمي	64	54,70
غير مبين	4	3,42
المجموع	117	100

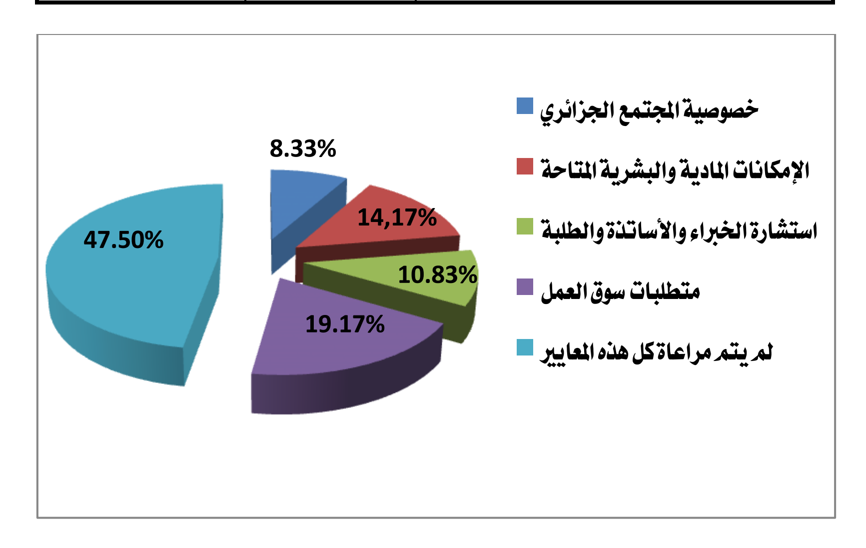


يتضح من خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه أن أكبر نسبة من إجابات المبحوثين والمقدرة بـــ 54.70% ترى بأن إصلاحات التعليم العالي في الجزائر مرتبطة بالدرجة الأولى بالسياق العالمي (عولمة التعليم)، مبررة ذلك بالضغوط التي يمارسها النظام العالمي الجديد على المنظومة التعليمية ككل، وهو ما جعل الجزائر تسارع إلى إصلاح التعليم العالي وفق ما تتطلبه عولمة التعليم، والأخذ بتجارب الدول المتطورة في هذا المجال.

ثم تأتي الاعتبارات المتعلقة بالجانب الإيديولوجي ممثلة بنسبة 22.22 % من إجابات المبحوثين، إذ يعتبرون أن إيديولوجية الدولة المتعلقة بتكريس التبعية نحو الأنظمة التعليمية الخارجية هو المعطى الذي يتحكم في صياغة وإصلاح السياسات التعليمية ومنها في قطاع التعليم العالي، بينما تعتبر نسبة أخرى والمقدرة بـــ 19,66 % بأن الاعتبارات المتحكمة في إصلاح التعليم العالي علمية بيداغوجية بحكم وجوب مسايرة التطورات التي يشهدها التعليم العالي في جوانبها المعرفية، العلمية والبيداغوجية وكذلك التنظيمية والإدارية.

جدول رقم 06: يوضح مدى مراعاة الاعتبارات المبينة في الجدول بشكل جيد عند تطبيق نظام LMD

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
خصوصية المجتمع الجزائري	10	8,33
الإمكانات المادية والبشرية المتاحة	17	14,17
استشارة الخبراء والأساتذة والطلبة	13	10,83
متطلبات سوق العمل	23	19,17
لم يتم مراعاة كل هذه المعايير	57	47,50
المجموع	**120**	**100**



يتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول أن الاتجاه العام للمبحوثين يشير إلى أن الاعتبارات الواردة أعلاه لم يتم مراعاتها بشكل جيد عند الإعداد لتطبيق نظام LMD، وهذا ما تبينه النسبة المرتفعة من إجابات المبحوثين والمقدرة بـــ 47,50%، وتبرر ذلك بكون القائمين على صياغة الإصلاح وضبط آليات تطبيقه ، لم يراعوا تلك الاعتبارات بصفة واقعية، رغم ما تم القيام به من عمليات تقييمية لتحديد مختلف الاختلالات التي يعاني منها النظام الكلاسيكي، وكذا مختلف الإشكالات التي يعاني منها نظام التعليم العالي بصفة عامة، وإنما تم تطبيق هذا النظام استجابة لضغط الطلب المتزايد على التعليم العالي خاصة مع الارتفاع الكبير في نسب النجاح في شهادة البكالوريا، إلى جانب المسارعة في تطبيق النموذج الغربي كتقليد للمؤسسات الأجنبية دون مراعاة الخصوصية التي يتميز بها المجتمع الجزائري خاصة في جوانبها الثقافية والاقتصادية، ودون الأخذ بآراء الأساتذة والخبراء-بشكل جدي

وموضوعي- حول مدى جاهزية الجامعة لتطبيق هذا النظام، وأن ما قامت به الوصاية من استشارة تم بطريقة شكلية، ولا تتسم بالعمق.

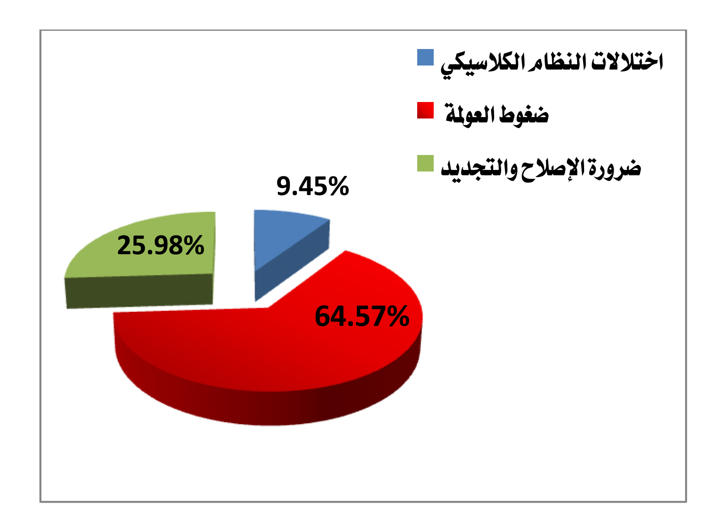
بينما إجابات الفئة المتبقية من المبحوثين حول مدى مراعاة الاعتبارات المبينة في الجدول فقد جاءت كما يلي:

- في الدرجة الأولى: مراعاة متطلبات سوق العمل بنسبة 19.17% من عدد الاحتمالات.
- في الدرجة الثانية: مراعاة الإمكانات البشرية والمادية بنسبة 14.17 %
- في الدرجة الثالثة: استشارة الخبراء والأساتذة والطلبة بنسبة 10,83 %
- في الدرجة الرابعة : مراعاة خصوصية المجتمع الجزائري بنسبة 8.33%

ومنه نستنتج أن عملية الإعداد والتحضير لتطبيق نظام Lmd في الجامعة الجزائرية لم تأخذ في الحسبان بصفة جدية الاعتبارات الأساسية والمتمثلة في:خصوصية المجتمع الجزائري، الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، وآراء الخبراء والأساتذة والطلبة، بالإضافة إلى المتطلبات الواقعية لسوق العمل (طبيعة الوظائف المتاحة- عدد ونوعية المؤسسات الاقتصادية الموجودة...) وهو ما يؤكد حسب اتجاه إجابات المبحوثين عدم جاهزية الجامعة لتحتضن هذا النظام.

جدول رقم **07**: يوضح الاعتبارات التي جعلت من تطبيق نظام **Lmd** ضرورة.

الاحتمالات	التكرار	%
اختلالات النظام الكلاسيكي	12	9,45
ضغوط العولمة	82	64,57
ضرورة الإصلاح والتجديد	33	25,98
المجموع	**127**	**100**

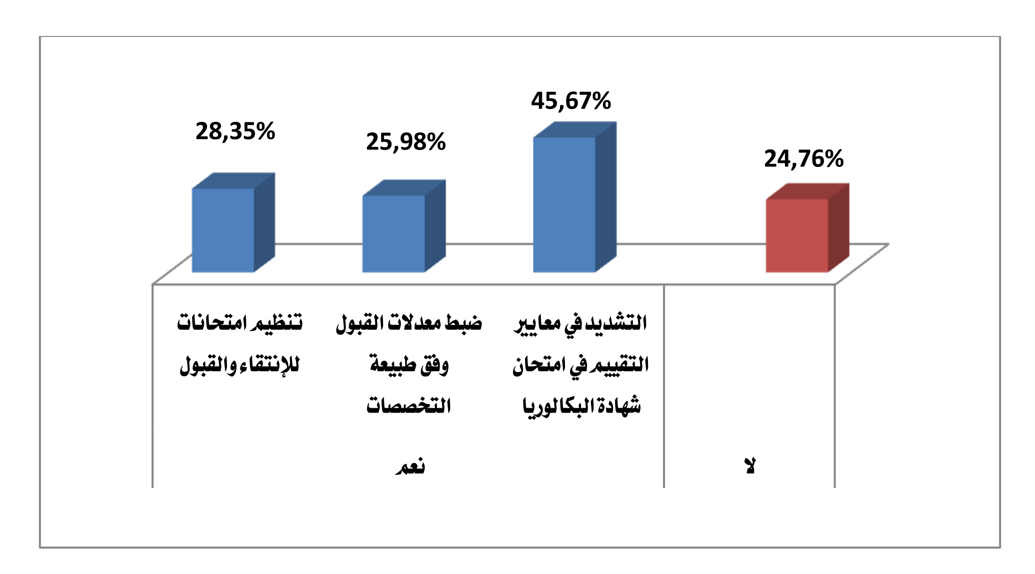


يتبين من خلال هذا الجدول أن ضغوط العولمة تأتي في مقدمة الاعتبارات التي جعلت من تطبيق نظام LMD ضرورة، وذلك ما تبينه النسبة 64.57 % من إجابات المبحوثين، بينما تأتي بقية الاعتبارات في درجة أقل بكثير، فحسب إجابات المبحوثين، تأتي في المرتبة الثانية ضرورات الإصلاح والتجديد وهو ما تمثله بنسبة 25.98%، أما في ما يتعلق باختلالات النظام الكلاسيكي فتأتي في الدرجة الثالثة من حيث تأثيره في ضرورة الإصلاح بنسبة 9.45%.

ومنه نستنتج أن تطبيق هذا نظام Lmd جاء نتيجة لضغوط العولمة بشكل أساسي، لذا فإن إصلاح التعليم العالي تتحكم فيه وبشكل كبير التأثيرات الخارجية (السياق العالمي) وهذا ما يفسر التبعية شبه المطلقة في مجال سياسات التعليم العالي للدول الغربية وهذا ما يتأكد لنا من خلال معطيات الجدول رقم "05".

جدول رقم 08: يوضح مدى التأثير السلبي لزيادة الطلب على التعليم العالي على مستوى التعليم والتكوين في الجامعة

الاحتمـــــالات				التكرار	%
نعم	كيفية الرفع من مستوى الوافدين على التعليم العالي	التكرار	النسبة %	79	75,24
	تنظيم امتحانات للإنتقاء والقبول	36	28,35		
	ضبط معدلات القبول وفق طبيعة التخصصات	33	25,98		
	التشديد في معايير التقييم في امتحان شهادة البكالوريا	58	45,67		
لا				26	24,76
المجموع				105	100



يلاحظ من خلال الجدول أن نسبة عالية من المبحوثين والمقدرة بـــ 75.24% يرون بأن هناك تأثيرا سلبيا لزيادة الطلب على التعليم العالي على مستوى ونوعية التكوين في الجامعة، وفيما يتعلق بتصورهم لكيفية الرفع من مستوى الوافدين على التعليم العالي، فإن ضرورة التشديد في معايير التقييم في امتحان شهادة البكالوريا تأتي في المقام الأول وذلك بنسبة 45.67%، لأنها الطريقة الأفضل والأمثل للرفع من المستوى العلمي والمعرفي للطلبة الوافدين على التعليم العالي.

ثم يأتي في الدرجة الثانية: تنظيم امتحانات للانتقاء والقبول وفق طبيعة التخصصات بنسبة 28.35%، حيث يرى المبحوثون أن تكون الامتحانات مؤسسة بطريقة بيداغوجية محكمة حتى تسهم فعلا في تمكين اللجان المختصة بالعملية من معرفة قدرات الطالب ورغباته بشكل دقيق، حتى تكون

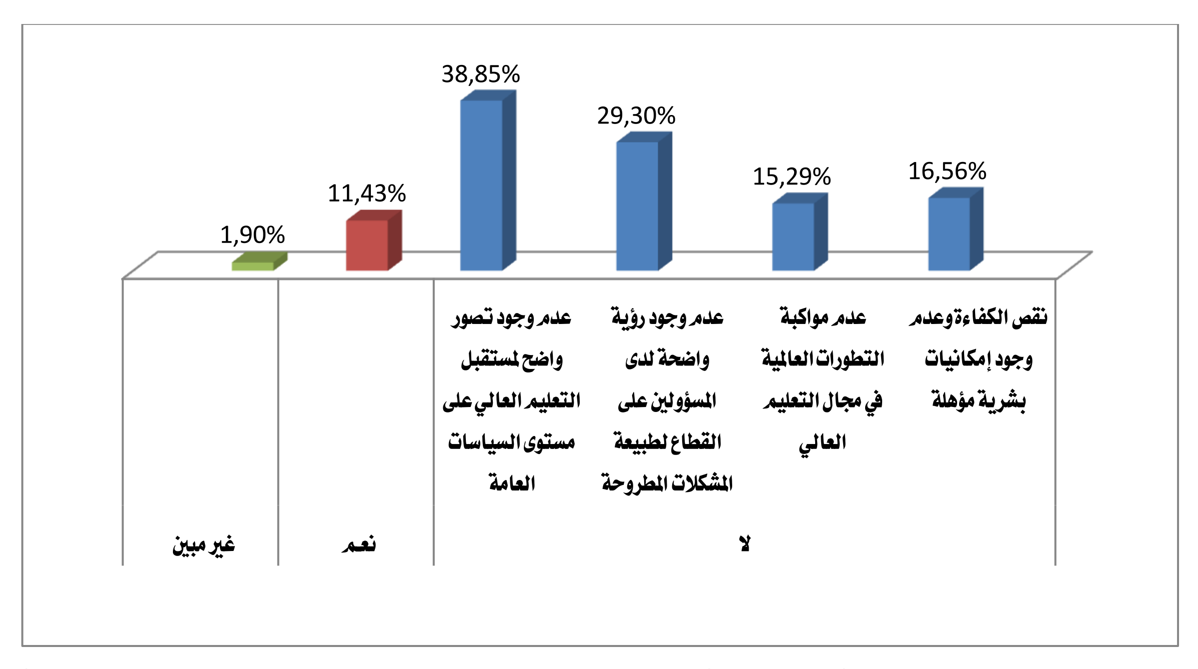
الجامعة لفئة النخبة دون سواها، وبالنسبة لضبط معدلات القبول وفق طبيعة التخصصات فإن المبحوثين يعطونها أهمية في نفس مستوى تنظيم امتحانات الانتقاء والقبول تقريبا، إذ تعبر عنها نسبة 25.98%.

بينما نلاحظ أن الفئة المتبقية من المبحوثين والممثلة بنسبة 24.76% ترى بأن زيادة الطلب على التعليم العالي لا يؤثر سلبا على نوعية التكوين، بل العامل المؤثر هو سيطرة المنطق السياسي والإداري على البيداغوجي والأكاديمي في تسيير شؤون التعليم العالي، وعدم وجود إرادة كافية لدى المسؤولين لتحسين وتجويد العملية التعليمية التكوينية للحصول على مخرجات ذات نوعية جيدة، وهذا ما يعكس –حسب رأيهم– عدم الاستغلال الأمثل للإمكانيات المادية والبشرية المتاحة على مستوى الجامعة، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بتوظيف التكنولوجية الحديثة في العملية التكوينية والتعليمية، خاصة وأن هناك في الوقت الراهن إمكانيات تكنولوجية متطورة يمكن توظيفها لإشراك عدد كبير من الطلبة في العملية التعليمية/التكوينية في وقت واحد.

ومنه نستنتج أن زيادة الطلب على التعليم العالي تؤثر سلبيا على مستوى ونوعية التكوين، بسبب الارتفاع الكبير لنسب النجاح في شهادة البكالوريا، التي لا تعبر فعليا على المستوى المعرفي والعلمي الذي يتميز به الطلبة الوافدون على التعليم العالي، وأنه يجب إعادة الاعتبار لقيمة هذه الشهادة من حيث جودة العملية التعليمية على مستوى التعليم الثانوي، والتشديد في معايير التقييم، لأن كثيرا من الشواهد الواقعية تدل على تراجع أداء التعليم الثانوي لوظيفته التربوية/ التعليمية نتيجة المشاكل التي يتعرض لها (الإضرابات المتكررة،......).

جدول رقم 09 : يوضح إجابة المبحوثين فيما إذا تم تطبيق نظام LMD في الوقت المناسب.

الاحتمـــــالات				التكرار	%
نعـــم				12	11,43
لا	الأسباب الكامنـــة وراء ذلك	التكرار	%	91	86,67
	عدم وجود تصور واضح لمستقبل التعليم العالي على مستوى السياسات العامة	61	38,85		
	عدم وجود رؤية واضحة لدى المسؤولين على القطاع لطبيعة المشكلات المطروحة	46	29,30		
	عدم مواكبة التطورات العالمية في مجال التعليم العالي	24	15,29		
	نقص الكفاءة وعدم وجود إمكانيات بشرية مؤهلة	26	16,56		
غير مبين				02	1,90
المجموع				105	100



من خلال الجدول يمكن أن نلاحظ أن نسبة عالية من المبحوثين والمقدرة بـــ 86.67% ترى بأن تطبيق نظام الـــ LMD لم يتم في الوقت المناسب، ويعود السبب في ذلك بدرجة كبيرة إلى عدم وجود تصور واضح لمستقبل التعليم العالي على مستوى السياسات العامة، وهذا ما تعبر عنه نسبة 38.85%، ويعود السبب الثاني حسب إجابات المبحوثين إلى عدم وجود رؤية واضحة عند المسؤولين على القطاع لطبيعة المشكلات التي يعاني منها قطاع التعليم العالي وذلك بنسبة 29.30%، بينما يأتي نقص الكفاءة وعدم وجود إمكانيات بشرية مؤهلة وكذلك عدم مواكبة التطورات العالمية في مجال التعليم العالي على

قدر متساو نسبيا كعوامل جعلت الإصلاح الأخير لم يكن في الوقت المناسب، وهذا ما تمثله النسبة 16.56% و15.29% على التوالي.

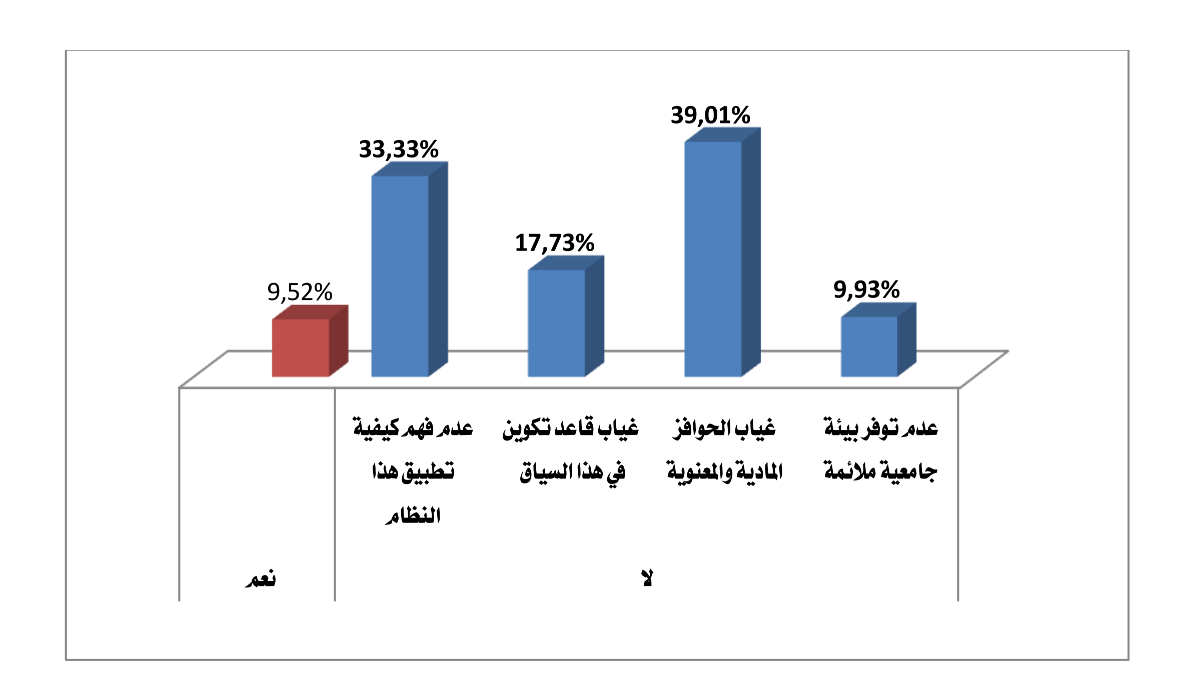
ومن خلال إجابات بعض المبحوثين الذين يعتقدون بأن تطبيق نظام Lmd لم يتم في الوقت المناسب، فهم يرجعون ذلك إلى عدم توفير وضبط كل الآليات والترتيبات اللازمة، وتكييفها حسب الوضعية الاقتصادية للبلاد، لأن اقتصاد الجزائر مبني على الريع وليس على اقتصاد منتج للثروة، الأمر الذي يصعب من مهمة ربط التكوين النظري بالتطبيقي الميداني أثناء العملية التكوينية من جهة، وإيجاد فرص عمل حقيقية بعد ذلك، نظرا لمحدودية إمكانات القطاع الاقتصادي من حيث نوعية وعدد المؤسسات. وهذا ما يتوافق إلى حد كبير مع معطيات الجدول رقم "06"

بينما ترى نسبة قليلة من المبحوثين والمقدرة بـــ 11.43% أن عملية تطبيق نظام الـــ LMD تمت في الوقت المناسب وذلك بالنظر إلى الاختلالات التي يعاني منها النظام الكلاسيكي، وكذلك لضرورة مواكبة متطلبات السوق بتحسين مسارات التكوين وجعلها أكثر ديناميكية وفعالية ومواءمة مع المحيط السوسيواقتصادي.

ومنه نستنتج أن تطبيق نظام الـــ LMD لم يتم في الوقت المناسب، وذلك يعود –حسب إجابات المبحوثين الواردة في الجدول السابق– بدرجة كبيرة إلى عدم وجود تصور واضح لمستقبل التعليم العالي على مستوى السياسات العامة، وكذلك إلى عدم وجود رؤية واضحة عند المسؤولين على القطاع لطبيعة المشكلات التي يعاني منها، وهذا ما يؤشر إلى أن العمليات التشخيصية والتقييمية للإشكاليات والاختلالات على مستوى نظام التعليم العالي لم تكن بالعمق والموضوعية المطلوبين.

جدول رقم 10 : يوضح إجابة المبحوثين فيما إذا تم إعداد الأستاذ بقدر كافي وفعال للمساهمة في تطبيق نظام LMD

<table>
<tr><th colspan="4">الاحتمــــــالات</th><th>التكرار</th><th>%</th></tr>
<tr><td colspan="4">نعم</td><td>10</td><td>9.52</td></tr>
<tr><td rowspan="5">لا</td><td>أسباب عدم الإعداد الجيد للأستاذ</td><td>التكرار</td><td>النسبة %</td><td rowspan="5">95</td><td rowspan="5">90.48</td></tr>
<tr><td>عدم فهم كيفية تطبيق هذا النظام</td><td>47</td><td>33,33%</td></tr>
<tr><td>غياب قاعد تكوين في هذا السياق</td><td>25</td><td>17,73%</td></tr>
<tr><td>غياب الحوافز المادية والمعنوية</td><td>55</td><td>39,01%</td></tr>
<tr><td>عدم توفر بيئة جامعية ملائمة</td><td>14</td><td>9,93%</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجموع</td><td>105</td><td>100</td></tr>
</table>



يتبين من خلال إجابات المبحوثين المبينة في الجدول أن نسبة عالية منهم والمقدرة بـــ 90.48 % يرون بأن عملية إعداد الأستاذ للمساهمة في تطبيق نظام الـLMD لم تتم بشكل فعال وكافي، وذلك يعود بشكل أساسي وبدرجة أكبر –حسبهم– إلى عاملين أساسين يتمثلان في: غياب الحوافز المادية والمعنوية (%39.01)، وعدم فهم كيفية تطبيق هذا النظام (%33.33)، بينما يأتي في درجة أقل غياب قاعدة تكوين فيما يتعلق بآليات تطبيق نظام Lmd (%17.73)، وذلك راجع إلى غياب خبراء ذوي

كفاءة عالية للإشراف على تطبيق هذا النظام، والسبب الأخير والأقل درجة من وجهة نظر المبحوثين يعود إلى عدم توفر بيئة جامعية ملائمة (9,93%) .

بينما ترى نسبة قليلة جدا (9.52%) أنه تم بالفعل إعداد الأستاذ بشكل كاف للمساهمة في تطبيق هذا النظام من خلال تنظيم الندوات واللقاءات وإصدار بعض النشريات المتعلقة بنظام الـــ LMD.

وما يمكن استنتاجه أن عملية إعداد الأستاذ الجامعي لتطبيق نظام LMD لم يتم بالشكل والقدر المطلوبين، وذلك يعود بشكل كبير إلى غياب الحوافز المادية والمعنوية، إلى جانب عدم فهم كيفية تطبيق هذا النظام، وهو ما يدل على أن البيئة الجامعية بكل أبعادها ومقوماتها لم يتم تحسينها أو تجديدها لضمان نجاح هذا النظام، وهو ما يؤثر سلبا على عملية تطبيقه، ومن ثمة التأثير السلبي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه.

جدول رقم 11 : يوضح وضعية مستـــوى التكوين في الجامعـــة

الاحتمـــــالات				التكرار	%
في تراجع	أسباب التراجع	التكرار	النسبة %	97	92,38
	تراجـــع مستوى الأساتـــذة	31	21,23		
	عدم ملاءمة البرامج والمناهج	34	23,29		
	تراجع القيمة المجتمعية للعلم والتعليم	81	55,48		
في تحســـــن				8	7,62
في استقرار				0	00
المجموع				105	100

– من خلال الجدول يتضح أن نسبة 92.38% من المبحوثين يعتقدون أن مستوى التكوين في الجامعة الجزائرية في تراجع، وتعود أسباب ذلك بشكل كبير وبدرجة لافتة إلى تراجع القيمة المجتمعية للعلم والتعليم(55.48%)، ويرتبط ذلك –حسب رأيهم– بشكل مباشر ووثيق باتساع نطاق القاعدة المادية على حساب القاعدة التكوينية والمعرفية، بمعنى اتجاه الاهتمام إلى تحقيق المصالح الشخصية والمادية على حساب العملية التعليمية التكوينية، وعدم وجود بيئة تعليمية تتوافق والتطورات الحاصلة لتمكن الطالب والأستاذ من الانخراط الإيجابي والفعال في العملية التكوينية وإضفاء قيمة علمية حقيقية عليها، إلى جانب تقهقر مستوى الطلبة الوافدين على التعليم العالي بسبب تراجع مصداقية شهادة البكالوريا.

بينما يرتبط هذا التراجع وبشكل أقل حسب رأي المبحوثين بعدم ملاءمة البرامج والمناهج التكوينية (23.29%) التي تبقى في كثير منها غير مرتبطة بالواقع وهي ذات طابع نظري أكثر منه عملي تطبيقي، وكذلك بتراجع مستوى الأساتذة (21.33%) وهذا ناتج –حسب المبحوثين– عن عدم إلتزام بعض الأساتذة بالمحتوى المعرفي والعلمي للمقاييس المسندة إليهم.

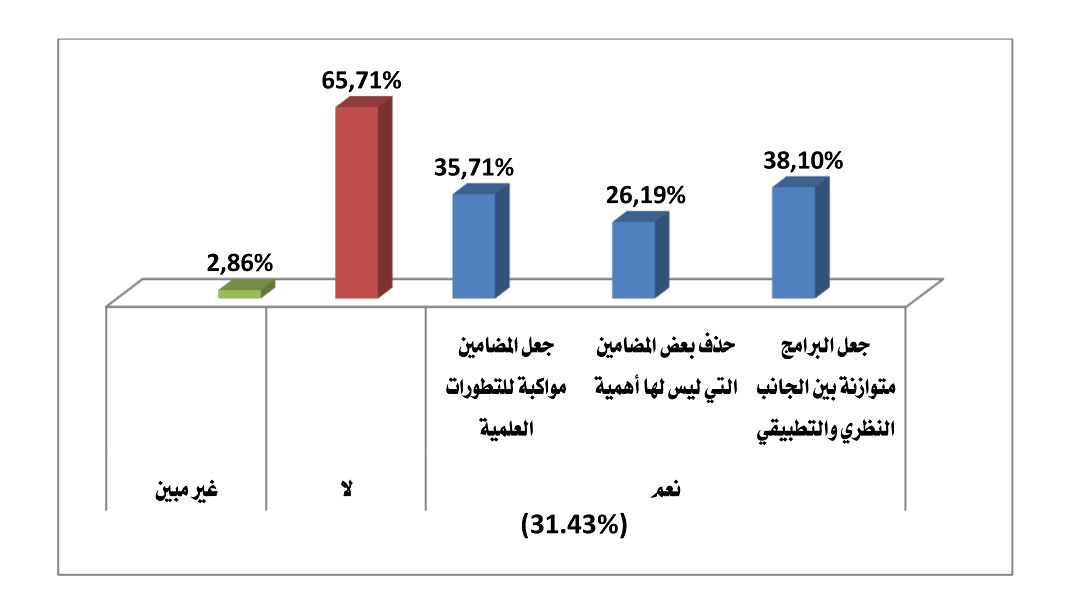
– بينما ترى نسبة قليلـــة جدا (7.62%) أن مستوى التكوين في تحسن بالنظر إلى توفير الإمكانات المساعدة على ذلك، والمهم هو استغلالها بشكل أفضل.

ونستنتج من ذلك أن أغلبية المبحوثين يرون بأن مستوى التكوين في مؤسسات التعليم العالي في تراجع بشكل كبير وملفت، مما يستدعي ضرورة تقييم الوضعية الحالية لمستوى التكوين، والإسراع في إيجاد الحلول المناسبة للاختلالات القائمة.

3- بيانات حول تطويــــر وتحديث المناهـــج:

جدول رقم 12 : يوضح فيما إذا تم تحيين وتأهيل البرامج التعليمية وفق التخصصات المدرسة

الاحتمـــــالات				التكرار	%
نعم	كيفية تأهيل وتحيين البرامج	التكرار	النسبة %	33	31,43
	جعل المضامين مواكبة للتطورات العلمية	15	35,71		
	حذف بعض المضامين التي ليس لها أهمية	11	26,19		
	جعل البرامج متوازنة بين الجانب النظري والتطبيقي	16	38,10		
لا				69	65,71
غير مبين				3	2,86
المجموع				105	100



الواضح من خلال الجدول أن نسبة 65.71% من الأساتذة المبحوثين يرون بأنه لم يتم تحيين وتأهيل البرامج التعليمية وفق طبيعة التخصصات المدرسة، وذلك راجع حسبهم إلى:

- التسرع في تطبيق نظام الـــLmd مما أدى إلى استمرار إعادة البرامج المعتمدة في النظام الكلاسكي
- عدم القدرة على تطبيق هذا النظام بصرامة
- غياب التنسيق بين مؤطري الميادين التعليمية والأساتذة المشرفين على الطلبة.
- فتح تخصصات جديدة دون الإعداد لها بشكل جيد
- غياب جهاز مركزي على مستوى الوزارة مكلف بتطوير وتحديث البرامج التعليمية

- تأكيد بعض المبحوثين على أن محتويات بعض المقاييس مكررة، حيث يجد طالب الماستر نفسه –على سبيل المثال– يدرس نفس المحتوى في مقياس /أو بعض المقاييس التي درسها في السنة الثالثة.

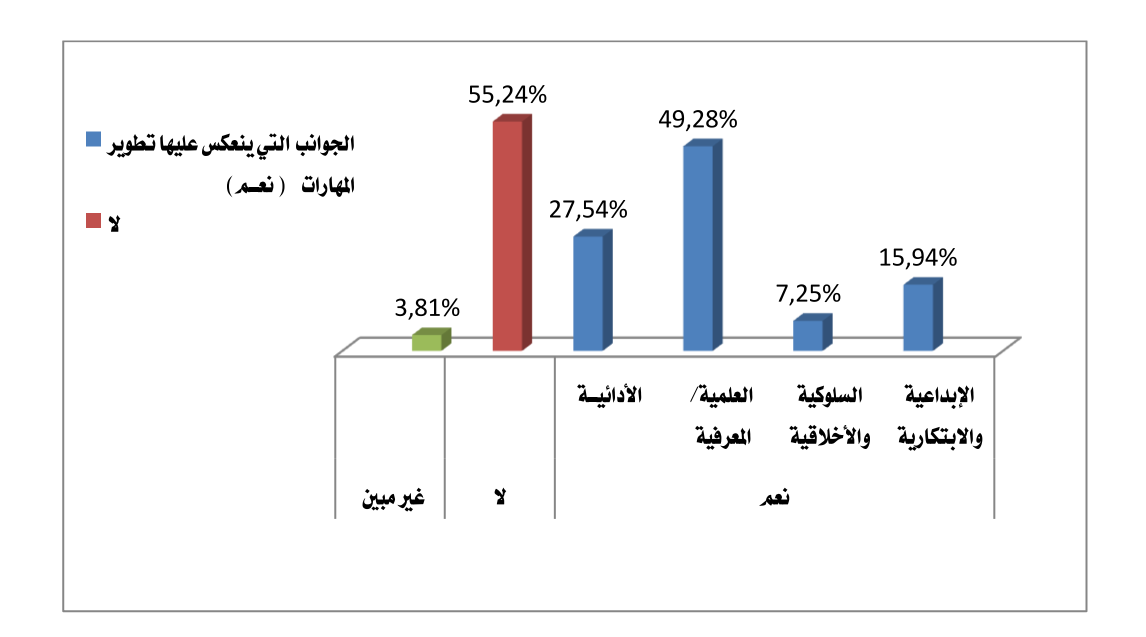
بينما ترى نسبة 31.43% من المبحوثين أنه تم تحيين وتأهيل البرامج التعليمية وفق طبيعة التخصصات المدرسة، أما فيما يتعلق بالكيفية التي تمت بها هذه العملية، فتتضح كما يلي:

- الاتجاه الغالب داخل هذه الفئة من المبحوثين والمقدر بنسبة (38.10%) تعتقد بأن ذلك قد تم من خلال إحداث نوع من التوازن في البرامج بين الجانبين النظري والتطبيقي.
- في الدرجة الثانية، من خلال جعل المضامين مواكبة للتطورات العلمية وذلك بنسبة (35.71%)
- في الدرجة الثالثة، من خلال حذف بعض المضامين التي ليس لها أهمية وذلك بنسبة (26.19%)

بناء على المعطيات السابقة نستنتج أن عملية تحيين وتأهيل البرامج التكوينية لم تتم بالطريقة التي تتوافق مع أهداف سياسة الإصلاح الأخير، ولم ترق بعد إلى المستوى المرغوب فيه، رغم الجهود المبذولة في هذا السياق، والملاحظ كذلك من خلال إجابات فئة المبحوثين الذين يعتقدون أنه تم بالفعل تحيين وتأهيل البرامج، من خلال العمـــل على إحداث توازن بين الجانب التطبيقي والنظري، أن هناك مجهودا مبذولا يستهدف إعادة تكييف العمليـــة التكوينية/ التعليمية لترتكز على البعدين النظري والتطبيقي، وهذا ما تتطلبه ضرورات التكوين النوعـــي. وبالرغـــم من ذلك فإن المعطيات الواقعية تؤكد على أن تحيين وتأهيل البرامج لم يتحقق بالشكل الكافي بعد مرور أكثر من 10 سنوات عن تعميم تطبيق نظام الـــ LMD في الجامعة الجزائرية.

جدول رقم 13 : يوضح مدى قدرة المناهج المعتمدة على تطوير المهارات المتوقع من الطالب اكتسابها

الاحتمـــــــالات				التكرار	%
نعم	الجوانب التي ينعكس عليها تطوير المهارات	التكرار	النسبة %	43	40,95
	الأدائيـــــة	19	27,54		
	العلمية/ المعرفية	34	49,28		
	السلوكية والأخلاقية	5	7,25		
	الإبداعية والابتكارية	11	15,94		
لا				58	55,24
غير مبين				4	3,81
المجموع				105	100



يتبين من الجدول أن نسبة 55.25% من المبحوثين يعتقدون بأن المناهج المعتمدة حاليا لا تعمل على تطوير المهارات والقدرات المتوقع من الطالب اكتسابها – في شقيها المعرفي والأدائي– ، وهذا يعود حسبهم إلى:

- غياب رؤية واضحة لدى الأستاذ والطالب حول طبيعة ومتطلبات المهارات المستهدف تحقيقها بشكل دقيق.
- غياب التوافق بين البرامج والواقع، حيث أن البرامج لا تتلاءم مع قدرات الطالب واهتماماته، ولا مع ما تتطلبه نوعية الوظائف التي يمكن أن يشغلها في المستقبل.

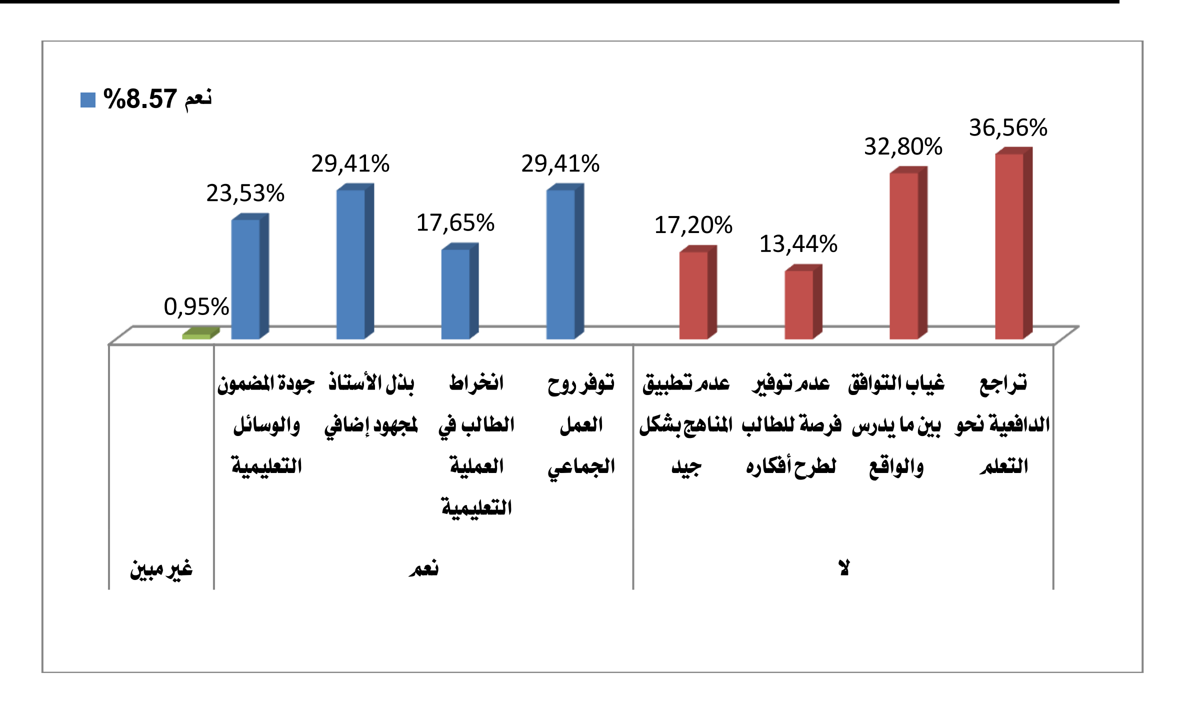
- وهناك من يرجع عدم قدرة المناهج على تطوير المهارات إلى مشكلة أكثر عمقا، تتمثل في إهمال المواهب التي يتميز بها بعض الطلبة، مما يؤدي إلى إهدار القدرة والطاقة التي يمتلكونها.
- كون المناهج مستوردة، و لم يتم تكييفها بالشكل المطلوب وفق المعطيات السوسيواقتصادية للمجتمع الجزائري.
- حتى وإن كانت المناهج جيدة إلا أن تطبيقها لا يتم بالشكل الجيد.
- عدم تطوير المناهج وطرق التدريس، حيث لا يزال الاعتماد على الطرق التقليدية (الإلقاء..) قائما.

بينما ترى نسبة (40.95%) من المبحوثين أن المناهج المعتمدة حاليا لها القدرة على تطوير المهارات المتوقع من الطالب اكتسابها، وينعكس ذلك بشكل كبير على الجانب العلمي والمعرفي (49.28%)، وبدرجة أقل بكثير على الجوانب الأدائية (27.54 %)، ثم تليها القدرات الإبداعية والابتكارية (15.94%) ويأتي الجانب الأخلاقي والسلوكي في الأخير بنسبة ضعيفة مقدرة بـــ(7.25%)، الملاحظ وفق هذه المعطيات أنه رغم اعتقاد هذه النسبة (40.95%) من المبحوثين بأن المناهج المعتمدة لها قدرة على تطوير المهارات لدى الطلبة، إلا أنها في الجوانب المتعلقة بتطوير القدرات الإبداعية والابتكارية، والجوانب السلوكية والأخلاقية لا تزال ضعيفة.

وبناء على ذلك يمكن أن نستنتج أن المناهج التعليمية المعتمدة حاليا في الجامعة الجزائرية لا تتواكب- نسبيا- مع المتطلبات المهارية التي من المفترض أن يكتسبها خريج الجامعة، وهذا ما يفسر بشكل ضمني استمرارية تطبيق المناهج المعتمدة في النظام الكلاسيكي، وقلة الجهود المبذولة من أجل تحسين وتطوير المناهج وفق متطلبات جودة التكوين التي يفرضها النظام الجديد، لتصبح المهارات والمعارف المكتسبة أكثر فاعلية في الميدان العملي.

جدول رقم14: يوضح مدى تحقيق المنظومة التعليمية لوظيفتها في تطوير القدرات النقدية والإبداعية لدى الطالب

الاحتمـــــالات				التكرار	%
نعم	العوامـــل المساهمـــة	التكرار	النسبة %	9	8,57
	جودة المضمون والوسائل التعليمية	4	23,53		
	بذل الأستاذ لمجهود إضافي	5	29,41		
	انخراط الطالب بشكل إيجابي في العملية التعليمية	3	17,65		
	توفر روح العمل الجماعي	5	29,41		
لا	العوامـــل المعيقـــة	التكرار	النسبة %	95	90,48
	عدم تطبيق المناهج بشكل جيد	32	17,20		
	عدم توفير فرصة كافية للطالب لطرح أفكاره	25	13,44		
	غياب التوافق بين ما يدرس وما هو واقعي	61	32,80		
	تراجع الدافعية نحو التعلم	68	36,56		
غير مبين				1	0,95
المجموع				105	100



يتضح من خلال الجدول أن أغلبية المبحوثين يرون بأن المنظومة التعليمية لم تحقق وظيفتها في تطوير القدرات النقدية والإبداعية لدى الطالب وهو ما تمثله نسبة 90.48% ، ويعود ذلك بشكل أساسي حسبهم، إلى تراجع الدافعية نحو التعلم (36.56%)، وغياب التوافق بين ما يدرس وما هو

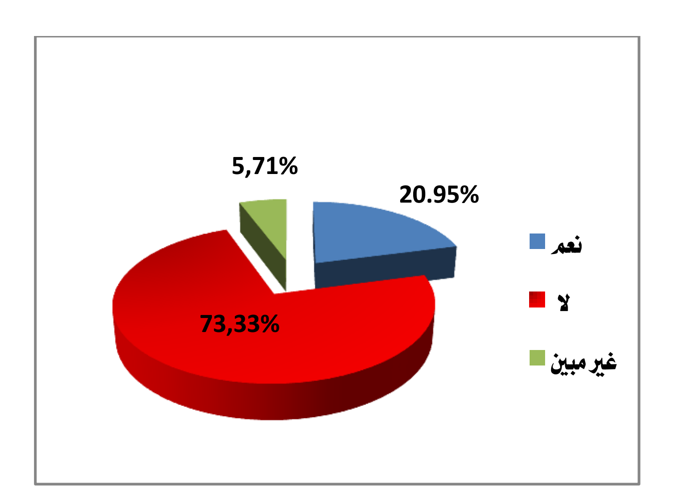
واقعي (32.80%)، وبدرجة أقل إلى عدم تطبيق المناهج بشكل جيد (17.20%)، وعدم توفير فرصة كافية للطالب لطرح أفكاره (13,44%).

بينما ترى نسبة قليلة من الأساتذة المبحوثين (8.57%) أن المنظومة التعليمية حققت هذه الوظيفة، ويعود ذلك بشكل أساسي إلى المجهودات التي يبذلها الأستاذ (29,41%) وتوفر روح العمل الجماعي(29,41%) و إلى جودة المضمون والوسائل التعليمية23,53، وبشكل أقل انخراط الطالب في العملية التعليمية.17,65 .

وبناء على هذه المعطيات يمكن أن نستنتج أن المنظومة التعليمية لم تحقق وظيفتها في تطوير القدرات النقدية والإبداعية لدى الطلبة، والتي تعتبر من أهم الأهداف التعليمية والتكوينية، وهذا ما ينعكس سلبيا على نوعية تكوينهم. وهذه النتيجة يمكن أن تُـــفسر – ضمنيا– إذا ما تم ربطها بتراجع الدافعية نحو التعلم و غياب التوافق بين ما يدرس وما هو واقعي، بانفصال الطلبة عن العملية التكوينية وعدم انخراطهم فيها بشكل إيجابي من جهة، وانفصال المعرفة والمهارات المفترض اكتسابها عن أهميتها في الواقع وكيفيات استغلالها ميدانيا من جهة أخرى.

جدول رقم 15: يبين فيما إذا كانت البرامج التعليمية تحتوي على قدر كاف من المضامين الموجهة للتربية الأخلاقية والسلوكية

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	22	20,95
لا	77	73,33
غير مبين	6	5,71
المجموع	**105**	**100,00**



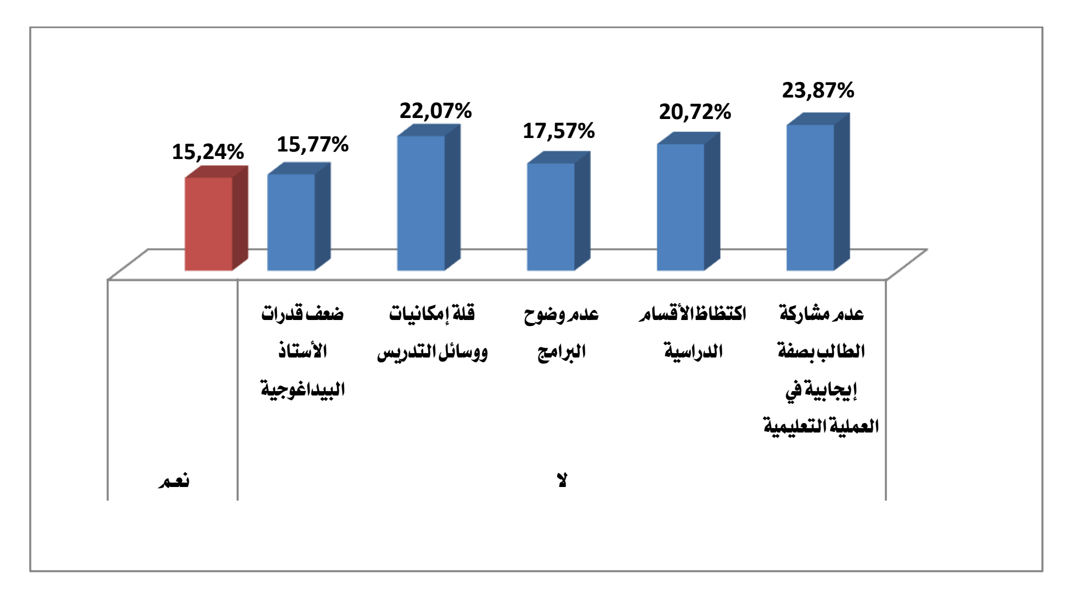
يتضح من خلال الجدول أن نسبة 73.33% من المبحوثين يرون بأن البرامج التعليمية لا تحتوي على قدر كاف من المضامين الموجهة للتربية الأخلاقية والسلوكية، وهذا ما يعكس عدم اهتمام القائمين على وضع البرامج والمناهج على البعد الأخلاقي والقيمي عند بناء المناهج، ويبرر المبحوثون إجاباتهم بما يلي:

- إفراغ البرامج من المضامين المرسخة للبعد القيمي والأخلاقي في ظل غياب رؤية واضحة أثناء تقييم البرامج التعليمية، الأمر الذي أنتج جيلا يفتقر إلى هوية ثابتة أو معالم توجهه.
- غياب مقاييس تهتم بهذا الجانب كعلم النفس الاجتماعي.
- اجترار وتكرار المواضيع وتعويد الطالب على ذلك، أدى إلى غياب روح الإبداع وهذا يؤثر سلبا على الخلق والسلوك العلمي.
- الاختلاف بين البيئة التي استوردت منها البرامج والمناهج والبيئة التي تطبق فيها.
- الفصل بين القيمة العلمية المفترضة، والأخلاق والآداب العامة.
- العمل على غرس الكفاءة لدى الطالب دون الاهتمام بالجانب القيمي والسلوكي.
- التربية أساس التعليم، والأخلاق أساس التربية، والاهتمام بالتعليم فقط على حساب الجوانب التربوية أخل بمنظومة الأخلاق، وشواهد الواقع تثبت ذلك (انتشار السلوكات والأخلاق غير المرغوب فيها اجتماعيا وعلميا في الجامعة الجزائرية).

وبناء على ذلك نستنتج أن البرامج التعليمية في الجامعة الجزائرية من خلال تركيزها على التكوين العلمي والمهاري الصرف، والموجه نحو إعداد الفرد وفق ما تقتضيه الوظائف المتوقع أن يشغلها، أهملت بالمقابل الأبعاد المرتبطة بالهوية والقيم الحضارية والإنسانية والأخلاقية، وهو ما يعيق تحقيق التوازن بين الجانب المعرفي/العلمي والجانب القيمي/ الأخلاقي لدى الطالب.

جدول رقم 16 : يوضح مدى تكييف وتطوير طرق التدريس

<table>
<tr><th colspan="4">الاحتمـــــــالات</th><th>التكرار</th><th>%</th></tr>
<tr><td colspan="4">نعـــم</td><td>16</td><td>15,24</td></tr>
<tr><td rowspan="6">لا</td><td>أسباب عدم تكييف وتطوير طرق التدريس</td><td>التكرار</td><td>%</td><td rowspan="6">89</td><td rowspan="6">84,76</td></tr>
<tr><td>ضعف قدرات الأستاذ البيداغوجية</td><td>35</td><td>15,77%</td></tr>
<tr><td>قلة إمكانيات ووسائل التدريس</td><td>49</td><td>22,07%</td></tr>
<tr><td>عدم وضوح البرامج</td><td>39</td><td>17,57%</td></tr>
<tr><td>اكتظاظ الأقسام الدراسية</td><td>46</td><td>20,72%</td></tr>
<tr><td>عدم مشاركة الطالب بصفة إيجابية في العملية التعليمية</td><td>53</td><td>23,87%</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجمـــــوع</td><td>105</td><td>100</td></tr>
</table>



- يتبين من خلال الجدول أن أغلبية المبحوثين وهو ما تمثله نسبة (84.76%) يرون بأن طرق التدريس لم يتم تكييفها وتطويرها وفق متطلبات النظام الجديد، الذي يعتمد على تطبيق معايير الجودة التعليمية حتى يحقق الأهـــداف المرجـــوة من خلال تكوين نوعي للمتكونين، ويعود ذلك في الدرجة الأولى من وجهة نظرهم إلى:عـــدم مشاركة الطالب بصفة إيجابية في العملية التعليمية (23.87%)، قلة إمكانيات ووسائــل التدريس (22.07%)، اكتظاظ الأقسام (20.87%)، وفي درجة أقل عدم وضوح البرامج الدراسية(17.56 %)، و ضعف قدرات الأستاذ البيداغوجية (15.76 %)،
- بينمـــا ترى نسبة 15.24% أن هناك تطويرا في طرق التدريس.

ونستنتج من ذلك أنه بالرغم من تبني مبدأ الجودة في التعليم إلا أن الأساليب والطرق التدريسية التي كانت سائدة في النظام الكلاسيكي، لم يتم تطويرها وتكييفها وفق طبيعة النظام الجديد، الذي يتطلب الكفاءة التدريسية والتعليمية، وهذا يرتبط بشكل أساسي بجودة طرق التدريس وتنويعها وتطويرها لتكون مناسبة للوضعيات التعليمية الجديدة، التي ترتكز على الدمج والإشراك العملي للطالب الجامعي في العملية التعليمية التكوينية بشكل عام.

جدول رقم 17 : يوضح الطرق المعتمدة أثناء عملية التدريس

الاحتمالات	التكرارات	%
التقليدية (الإلقاء/المحاضرة)	55	33,33
الحوارية /النقدية	84	50,91
أخرى	26	15,76
المجموع	139	100

يتضح من خلال هذا الجدول أن الطريقة الحوارية والنقدية هي الغالبة أثناء عملية التدريس، وهو ما تمثله نسبة (50,91%)، إذ تعتبر – من وجهة نظر المبحوثين- من أهم الطرق التي تجعل العملية التعليمية/ التعلمية تتم في الاتجاهين معا بين الأستاذ والطالب، مما يساعد على خلق ديناميكية في العلاقة البيداغوجية بينهما بشكل أفضل، نتيجة تبادل المعارف أثناء عملية التدريس، وفتح نقاش من شأنه إثراء وترسيخ المعارف المدرسة، عكس الطريقة التقليدية التي تعتمد على الإلقاء في اتجاه واحد من الأستاذ إلى الطلبة.

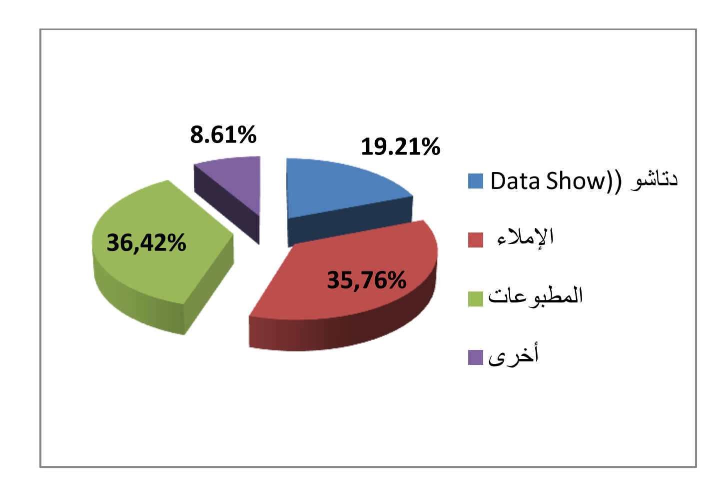
بينما يأتي استخدام الطريقة التقليدية في المقام الثاني، وهو ما تمثله نسبة (33,33 %) وحسبهم فإن هذه الطريقة يفرضها العدد الكبير للطلبة في المحاضرات عكس الأعمال الموجهة أو التطبيقية.

بينما تؤكد فئة أخرى من الإجابات (15,76 %) أنه يتم الاعتماد على بعض الطرق المساعدة والمتمثلة في تكليف الطالب بتلخيص بعض الكتب في مجال التخصص، وإنجاز بعض المشاريع المصغرة بهدف ترسيخ المعارف المكتسبة وتوسيع الأفق البحثي لدى الطالب.

ومنه نستنتج أن هناك توجها واضحا من طرف الأساتذة نحو الاعتماد على الطرق الحوارية / النقدية أثناء العملية التعليمية، لما لها من أهمية في ترسيخ وتبادل المعارف، أكثر من استخدام الطريقة التقليدية المعتمدة على الإلقاء.

جدول رقم 18 : يوضح الوسائل المستعملة أثناء عملية التدريس

الاحتمالات	التكرارات	%
دتاشو (Data Show)	29	19,21
الإملاء	54	35,76
المطبوعات	55	36,42
أخرى	13	8,61
المجموع	151	100,00

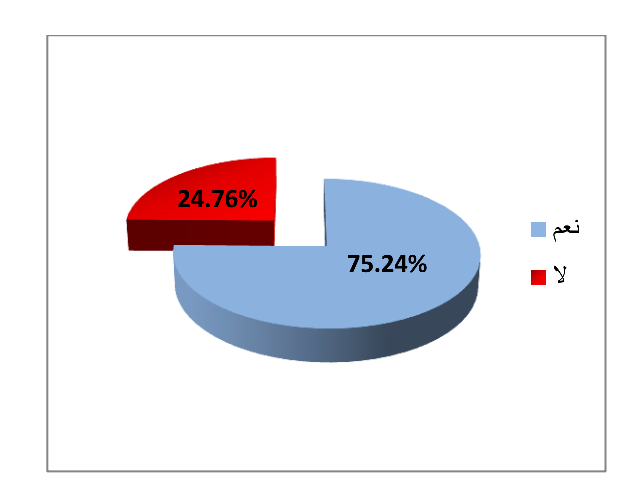


يتضح من خلال هذا الجدول-حسب إجابات المبحوثين- أن الوسائل المستعملة أثناء عملية التدريس تعتمد بشكل أساسي على الإملاء (35.76%)، وتقديم المطبوعات للطلبة (36.42 %)، في حين أن استخدام تقنية الداتاشو ضعيف جدا (19.21%) ، بينما يعتمد بعض الأساتذة وهو ما تمثله نسبة (8.61%) من الإجابات على الشرح ومحاولة إيصال المعلومات والمعارف المراد تدريسها للطالب بطريقة منهجية متدرجة تمكنه من الفهم الجيد، ودور الطالب في هذه الحالة مبني على حسن المتابعة والمشاركة الفعالة أثناء الدرس، بالإضافة إلى قيامه بتسجيل بعض النقاط المهمة والاستزادة من خلال مطالعاته وبحثه حول المواضيع المدروسة.

نستنتج مما سبق أن الوسائل التعليمية المستعملة لا تزال تقليدية، ولا يتم الاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة في ميدان التعليم، فرغم التطور التكنولوجي الهائل في هذا المجال، وإمكانية الحصول على مختلف التقنيات المتاحة، إلا أن ذلك لم ينعكس على تطوير الوسائل التعليمية في الجامعة الجزائرية، وحتى فيما يتعلق باستخدام تقنية الداتشو في قاعات التدريس والمدرجات فهي لا تتوفر بالشكل المطلوب، فكيف بالتعليم التفاعلي عبر شبكة الأنترنيت، واستخدام السبورة التفاعلية إلى غيرها من التقنيات الحديثة.

جدول رقم 19: يوضح مدى الاهتمام بتجديد قواعد البيانات والكتب المتخصصة على مستوى المكتبات

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	79	75,24
لا	26	24,76
المجموع	105	100



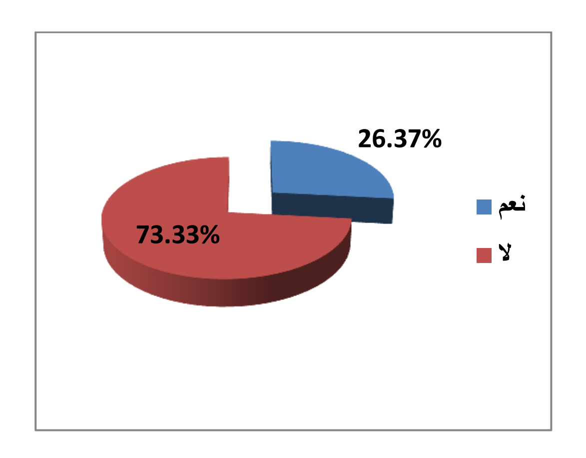
يتضح من خلال الجدول أن نسبة 75.24 % من المبحوثين يرون بأن هناك اهتمام بتجديد وتحديث مصادر المعلومات (قواعد البيانات) وكذلك الكتب المتخصصة على مستوى المكتبات، لكن الجهود المبذولة حسب إجابات المبحوثين لا تتصف بالجدية في عمليات اقتناء الكتب الحديثة وذات القيمة العلمية الجيدة والمتخصصة، إلى جانب ذلك فإنه تجديد غير انتقائي، ويتم على نطاق محدود، ما يؤكد الحاجة إلى مجهودات أكثر، وإرادة على مستوى إدارة الجامعات للاهتمام بالكتاب المتخصص وتوفيره على نطاق واسع ليتمكن الطلاب من الوصول إليه بشكل متيسر، أما فيما يتعلق بقواعد البيانات عبر المواقع الإلكترونية فهي لا تزال في مراحلها الأولى ولا ترق إلى المستوى المرغوب فيه.

بينما تعتقد نسبة 24.76% من المبحوثين أنه لا يوجد هناك اهتمام بشكل فعال بهذه العملية، وذلك يعود بالأساس إلى نقص الكفاءات المتخصصة في انتقاء واقتناء الكتب، وطغيان الطابع الإداري على العملية، ولا تتم استشارة الخبراء والمتخصصين و الأساتذة بهذا الشأن، وعملية التجديد الحالية ما هي إلا هدر للمال العام بشكل لا يعود بالفائدة على المكتبات الجامعية.

ومنه نستنتج أنه رغم وجود العمل على تجديد المكتبات إلا أن التأسيس لتقاليد وثقافة تجعل عملية توفير الكتاب العلمي المتخصص القيم والحديث، في مركز اهتمام القائمين على المكتبات الجامعية، لا تزال بعيدة نوعا ما. أما فيما يتعلق بالمكتبات وبنوك المعلومات الرقمية التي تعد عصب المعرفة في هذا العصر، فهي لا تزال في مراحلها الأولى ولا ترق إلى المستوى المرغوب فيه.

جدول رقم 20 : يوضح مدى توفر شبكة الأنترنيت على مستوى الجامعة بشكل كاف

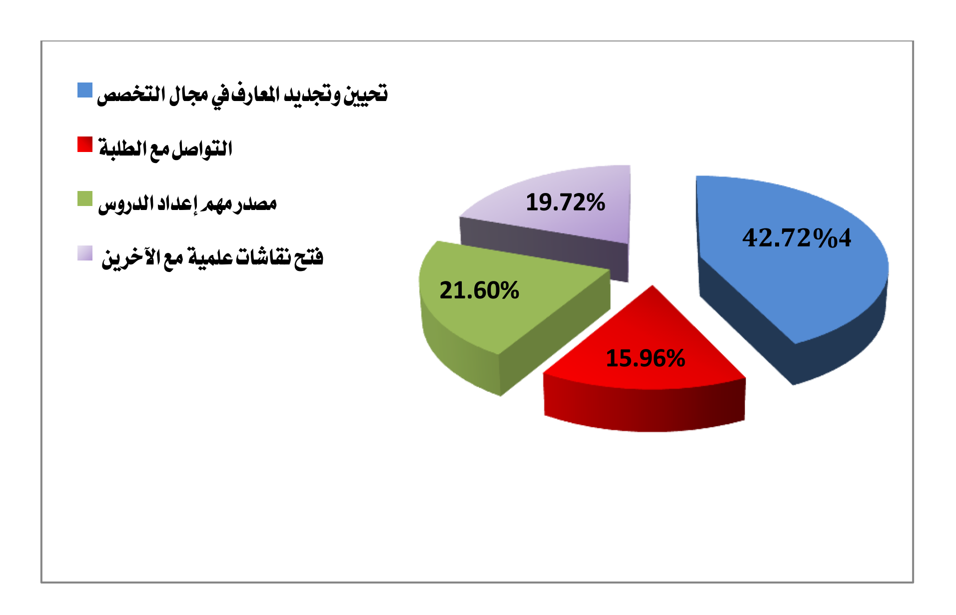
الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	28	26,67
لا	77	73,33
المجموع	105	100,00



من خلال قراءتنا للمعطيات الواردة في الجدول أعلاه، يتبين لنا أنه رغم المجهودات المبذولة في مجال توفير خدمة الأنترنيت على مستوى الجامعات الجزائرية، إلا أنها لا تزال ضعيفة، وهذا ما تعبر عنه نسبة 73.33% من إجابات المبحوثين. وحتى وإن كانت متوفرة ، فإن نوعية هذه الخدمة لا تزال دون المستوى المطلوب من حيث قوة وسرعة التدفق، هذا المعطى يدلل على نقص الاهتمام بتفعيل ما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة، وخاصة منها توفير خدمة الانترنيت التي أصبحت وسيلة مهمة للبحث وتقديم الدروس، والتواصل المعرفي وتبادل الخبرات والآراء، أما فيما يتعلق بالمواقع الإلكترونية للجامعات الجزائرية، فالمتصفح لها يمكن له أن يسجل بوضوح عدم الاهتمام بنشر الأعمال العلمية ومختلف المعطيات والمعلومات وتحيينها، وتوفير قواعد للبيانات ومكتبات إلكترونية تهتم بنشر مختلف الأعمال العلمية التي تنتجها الجامعة الجزائرية، أو مختلف جامعات ومراكز البحث على المستوى العالمي.

جدول رقم 21 : يوضح أغراض استخدام أساتذة الجامعة للإنترنيت

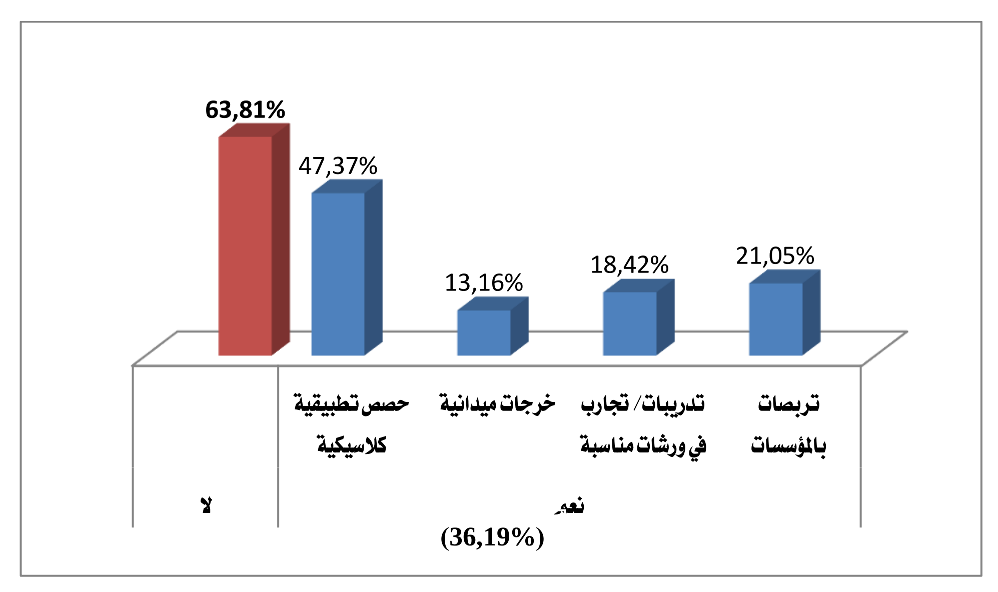
الاحتمالات	التكرارات	%
تحيين وتجديد المعارف في مجال التخصص	91	42,72
التواصل مع الطلبة	34	15,96
مصدر مهم إعداد الدروس	46	21,60
فتح نقاشات علمية مع الآخرين	42	19,72
المجموع	**213**	**100**



يتضح من خلال الجدول أن الغرض الرئيسي من استخدام المبحوثين للانترنيت يتمركز بشكل كبير حول تحيين وتجديد المعارف في مجال تخصصاتهم وهو ما تبينه النسبة 42.72 %، ثم يأتي في الدرجة الثانية استخدامها كمصدر لإعداد الدروس وهذا ما تمثله نسبة 21.60%،بينما في درجة أقل يتم استخدامها لفتح نقاشات علمية مع الآخرين (19.72%)، بينما المسألة الملفتة من خلال استخدام المبحوثين لهذه التقنية هي أن التواصل مع الطلبة يأتي في آخر الاهتمامات وهو ما تمثله النسبة(15.96%)، وهذا ما يؤكد عدم استخدام الأساتذة الأنترنيت كوسيلة مساعدة للتعرف على اهتمامات الطلبة والتعرف على مكامن الضعف المعرفي والمنهجي ومحاولة معالجتها، والإجابة على استفسارات الطلبة، إلى جانب جعل العلاقة بين الأستاذ والطالب أكثر ديناميكية وإيجابية بخلق مسارات جديدة للتواصل العلمي الفعال بهدف ترقية القدرات والملكات المعرفية /العلمية.

جدول رقم **22** : يوضح فيما إذا كانت الأعمال التطبيقية والتدريبية الموجهة للطلبة تتم بشكل جيد

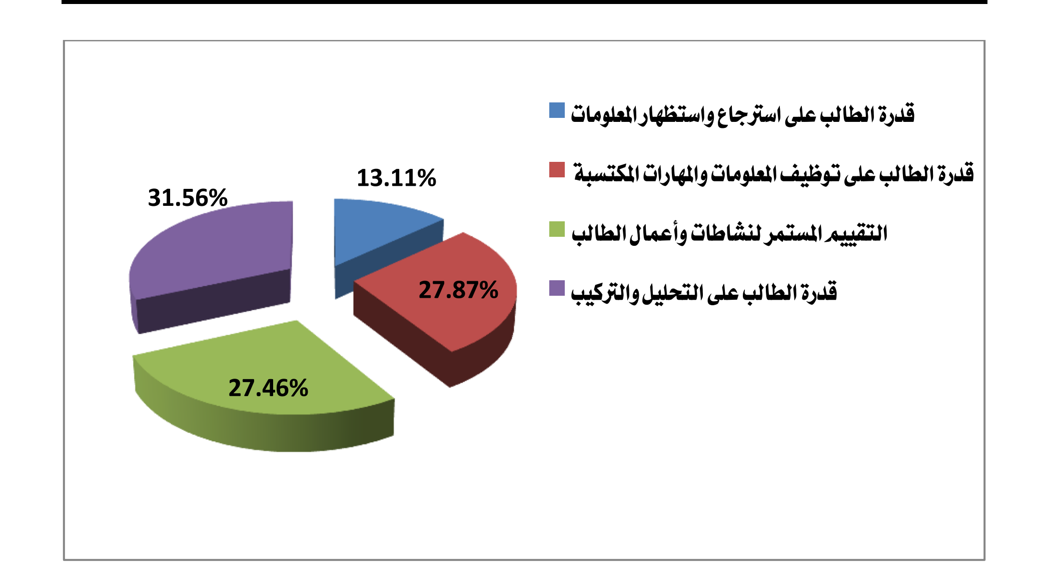
الاحتمـــــالات				التكرار	%
	الطرق الأكثر استعمالا	التكرار	%		
نعم	حصص تطبيقية كلاسيكية	36	47,37%	38	36,19%
	خرجات ميدانية	10	13,16%		
	تدريبات/ تجارب في ورشات مناسبة	14	18,42%		
	تربصات بالمؤسسات	16	21,05%		
لا				67	63,81%
المجموع				105	100



يتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول أن نسبة كبيرة من المبحوثين (63.81%) يرون بأن الأعمال التطبيقية والتدريبية الموجهة للطلبة لا تتم بشكل جيد، وهذا يعود –حسبهم- إلى أن معظم الطلبة أصبحوا سلبيين تجاه إعداد البحوث والمشاريع، والاهتمام بالتحصيل المعرفي وكذا المهاري أثناء القيام بالتربصات أو التدريبات أو الخرجات الميدانية، وحتى أثناء الحصص الموجهة والتطبيقية داخل الجامعة، إذ لا يبدي معظمهم الرغبة في الاطلاع والبحث والمشاركة، ما نتج عنه غياب الدافعية نحو التعلم وتراجع الروح النقدية والابتكارية لديهم. بينما ترى فئة أخرى من الأساتذة المبحوثين والتي تقدر نسبتهم بـــ (36.19%) أن الأعمال الموجهة والتطبيقية تتم بشكل جيد حسب وجهة نظرهم، إلا أن ما يتضح من خلال إجاباتهم حول الطرق الأكثر استعمالا في تنشيط تلك الحصص هو الإعتماد بشكل كبير على الحصص التطبيقية الكلاسيكية (47,37%)

جدول رقم 23 : يوضح الأساليب المعتمدة في تقييم وتقويم مستوى الطالب

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
قدرة الطالب على استرجاع واستظهار المعلومات	32	13,11
قدرة الطالب على توظيف المعلومات والمهارات المكتسبة	68	27,87
التقييم المستمر لنشاطات وأعمال الطالب	67	27,46
قدرة الطالب على التحليل والتركيب	77	31,56
المجموع	**244**	**100**



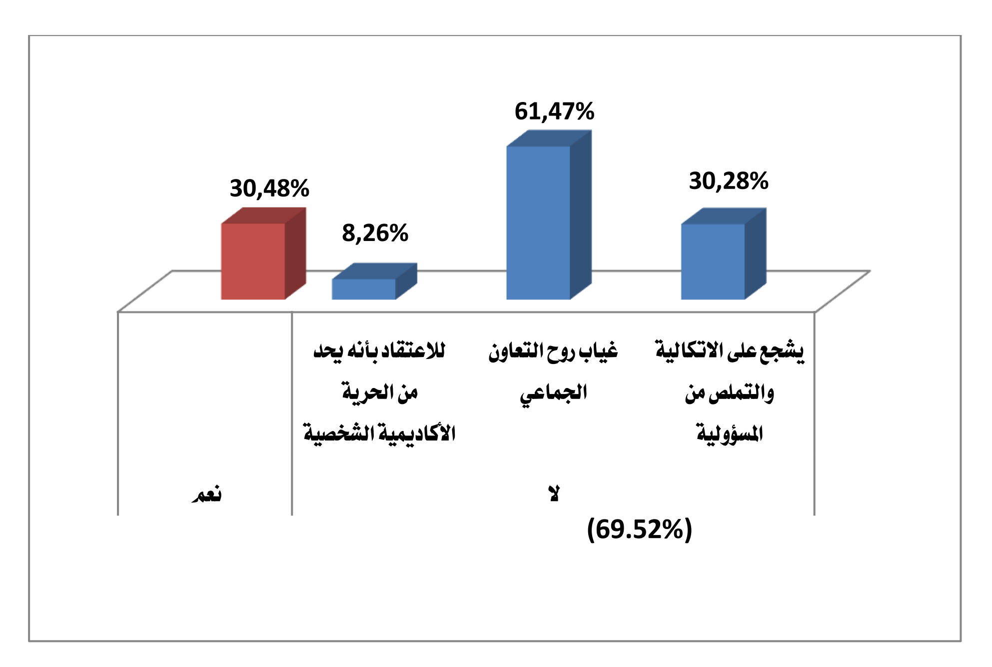
يتبين من المعطيات الواردة في الجدول أن الأساتذة المبحوثين يعتمدون بشكل أساسي على قدرة الطالب على التحليل والتركيب كأسلوب أساسي أثناء عملية التقييم والتقويم (31.56%)، بينما يأتي في درجة أقل بقليل أسلوبا التقييم المستمر لنشاطات وأعمال الطالب (27.46%)، وقدرته على توظيف المعلومات والمهارات المكتسبة(27.87%)، بينما يكون التركيز على عملية استرجاع واستظهار المعلومات بدرجة أقل (13.11%)، كما تركز فئة قليلة من المبحوثين على الجانب الأخلاقي والسلوكي في عملية التقييم إلى جانب الأساليب الأخرى.

ونستنتج من خلال ذلك أن هناك توجها نحو تفعيل استعمال الأساليب التي تركز على قدرات الطالب الجامعي على التوظيف السليم للمعلومات والمهارات المكتسبة، وكذا عمليات التحليل والتركيب التي تعد مركز الاهتمام والهدف الأساسي من العملية التعليمية التكوينية.

4- بيانات حول القيــم السائــدة في بيئة التعليم العالي:

جدول رقم **24** : يوضح فيما إذا كان العمل ضمن الفريق البيداغوجي يتم بشكل جيد

<table>
<tr><th colspan="4">الاحتمـــالات</th><th>التكرار</th><th>%</th></tr>
<tr><td colspan="4">نعـــم</td><td>32</td><td>30,48</td></tr>
<tr><td rowspan="4">لا</td><td>الأسبـــاب</td><td>التكرار</td><td>%</td><td rowspan="4">73</td><td rowspan="4">69,52</td></tr>
<tr><td>للاعتقاد بأنه يحد من الحرية الأكاديمية الشخصية</td><td>09</td><td>8,26</td></tr>
<tr><td>غياب روح التعاون الجماعي</td><td>67</td><td>61,47</td></tr>
<tr><td>يشجع على الاتكالية والتملص من المسؤولية</td><td>33</td><td>30,28</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجموع</td><td>105</td><td>100</td></tr>
</table>



الملاحظ من خلال المعطيات الواردة في هذا الجدول أن عمل الفرق البيداغوجية لا يتم بشكل جيد وهذا ما تعبر عنه النسبة (69.52%) من إجابات المبحوثين، وحسب رأيهم فإن السبب الرئيسي يعود بدرجة كبيرة إلى غياب روح العمل الجماعي (61.47%) ، بينما يعود السبب الثاني إلى كون العمل ضمن الفرق البيداغوجية يشجع على الاتكاليـــة والتملص من المسؤولية (30,28 %)، بسبب عدم احترام الضوابط البيداغوجية والعلمية والتنظيمية في تسيير عمل هذه الفرق، إذ أصبح دورها شكليا ليس إلا. أما السبب الثالث والذي تمثله نسبة 8.26% من إجابات المبحوثين فيعود إلى الاعتقاد بأن عمل الفرق البيداغوجية يحد من الحرية الأكاديمية الشخصية، وبالتالي يتسم عمل الفرق البيداغوجية بنقص الجدية والفعالية.

وفي المقابل فإن نجد نسبة (30.48 %) من المبحوثين ترى بأن العمل ضمن الفرق البيداغوجية يتم بشكل جيد.

وبناء على هذه المعطيات نستنتج أن عمل الفرق البيداغوجية يتميز بعدم الجدية والفعالية وغياب روح التعاون والعمل الجماعي، وهذا المظهر السلبي لا يتوافق مع فلسفة النظام الجديد المطبق حاليا في الجامعة الجزائرية، والذي يرتكز بشكل أساسي إلى العمل الجماعي، بهدف تحسين الأداء وتبادل الخبرات والمعارف، وهذا المعطى يؤشر إلى غياب الإرادة وروح التضحية في العمل.

جدول رقم 25 : يوضح درجة حضور بعض القيم في بيئة التعليم العالي

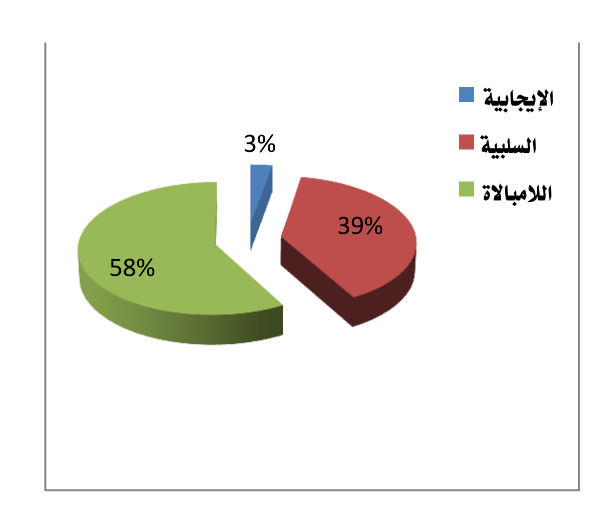
درجة الحضور / القيـــم	ضعيف		مقبول		جيد		المجموع %
	ت	%	ت	%	ت	%	
روح الإبداع	86	**81,90**	19	18,10	00	00	100
الدافعية نحو الإنجاز	63	**60,00**	41	39,05	1	0,95	100
تقدير قيمة الوقت	79	**75,24**	24	22,86	2	1,90	100
الدقة والإتقان في العمل	58	**55,24**	44	41,90	3	2,86	100
روح النقد	65	**61,90**	38	36,19	2	1,90	100
الاهتمام بقضايا المجتمع	61	**58,10**	42	40,00	2	1,90	100
إحترام وتقدير الآخرين	37	35,24	62	**59,05**	6	5,71	100

يتبين من خلال الجدول أن نسبة (59.05%) من المبحوثين يعتقدون بأن درجة حضور القيم المذكورة أعلاه، في بيئة التعليم العالي، ضعيفة ما عدا القيمة الأخيرة والمتمثلة في احترام وتقدير الآخرين، إذ يرى المبحوثون أن حضورها مقبول.

وما يمكن أن نستنتجه من خلال المعطيات الواردة في الجدول، أن القيم الأساسية التي كان من المفروض أن تكون حاضرة بشكل إيجابي في بيئة التعليم العالي ضعيفة، خاصة فيما يتعلق بروح الإبداع وتقدير قيمة الوقت، وروح النقد، والدافعية نحو الإنجاز، وهو ما يؤشر إلى أن وظيفة النظام التعليمي ككل- والجامعي منه بصفة خاصة- في تدعيم وترسيخ مختلف القيم الإيجابية لم تتحقق إلى حد كبير وهذا يؤثر سلبا على تحقيق أهداف العملية التكوينية التعليمية.

جدول رقم 26 : يوضح الميــزة التي تتسم بها الإتجاهات السائدة في الجامعة

الاحتمــــالات	التكرار	%
الإيجابية	3	2,86
السلبية	41	39,05
اللامبالاة	61	58,10
المجموع	105	100



يتضح من خلال الجدول- حسب وجهة نظر المبحوثين- أن الاتجاهات السائدة في الجامعة تطبعها اللامبالاة وهو ما تمثله النسبة (58.10%)، وهذا راجع حسبهم إلى تراجع الدافعية نحو العمل والانضباط والتضحية لخدمة أهداف التعليم، كما يربطها بعض المبحوثين بعدم وجود سياسة تعليمية واضحة تعمل على تفعيل الدور الإيجابي للفاعلين في بيئة التعليم العالي. بالإضافة إلى كون هذه الوضعية ما هي إلا انعكاس لتدهور المنظومة القيمية في المجتمع الجزائري بصفة عامة.

بينما ترى نسبة معتبرة (39.05%) أن الاتجاهات تتسم بالسلبية، وحسب رأيهم فإن ذلك يعود بشكل أساسي إلى انتشار قيم الفردانية والمصلحة الشخصية، والبعد عن مقومات المجتمع الجزائري وتراجع دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في أداء وظيفتها، بالإضافة إلى تأثير قيم العولمة على الهوية وقيم المجتمع الجزائري.

وفيما يتعلق بالاتجاهات الإيجابية في بيئة التعليم العالي، فإن النسبة الموضحة في الجدول (2.86%) تدلل على أن القيم الإيجابية في المجتمع الجامعي تكاد تكون غائبة تماما.

وما نستنتجه من خلال هذا الجدول أن الاتجاهات السائدة في البيئة الجامعية تتسم باللامبالاة والسلبية بنسبة كبيرة جدا، وهو ما تدعمه – بشكل ضمني- المعطيات الواردة في الجدول رقم (25) السابق، وهذا ما يفسر تراجع الكثير من القيم التي يجب أن يتحلى بها مختلف المنتمين إلى قطاع التعليم العالي.

جدول رقم 27 : يوضح تقييم المبحوثين لدرجة تمتع الأستاذ الجامعي ببعض القيم الأكاديمية في بيئة التعليم العالي

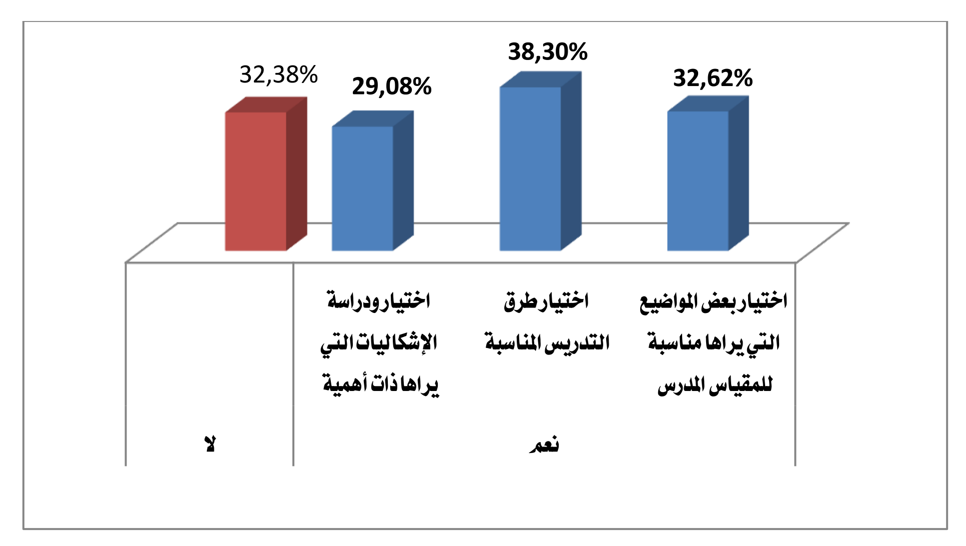
درجة الحضور / القيم	ضعيف		مقبول		جيد		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	%
تقصي الحقائق العلمية	37	35,24	64	60,95	4	3,81	100
الأمانة العلمية	26	24,76	65	61,90	14	13,33	100
الصرامة في اختيار مصادر المعلومات	38	36,19	56	53,33	11	10,48	100
تقبل الرأي الآخر	48	45,71	50	47,62	7	6,67	100

يتضح من خلال الجدول أن الأستاذ الجامعي يتمتع بحد مقبول من القيم الأكاديمية وهذا ما يتركز في القيمتين المتعلقتين بـــ تقصي الحقائق العلمية (60.95%)، والأمانة العلمية(61.90%) وبدرجة أقل الصرامة في اختيار مصادر المعلومات 53.33%، بينما تبقى القيمة المتعلقة بتقبل الرأي المخالف ضعيفة نوعا ما 45.71%

ومن خلال هذه المعطيات نستنتج أن الأستاذ الجامعي يتمتع -بدرجة مقبولة - بالقيم الأكاديمية المبينة في الجدول، بينما تبقى القيمة المتعلقة بتقبل الرأي الآخر (الرأي المخالف) ضعيفة نوعا، وهو ما يؤشر إلى كون ثقافة الانفتاح على مختلف الآراء وتقبلها ضعيفة –نسبيا- في بيئة التعليم العالي، وهو ما ينعكس بالضرورة سلبيا على متطلبات العمل الجماعي في أبعاده البيداغوجية والعلمية وكذا التنظيمية، وهذا ما تدعمه نتائج الجدول رقم (24) فيما يتعلق بالعمل ضمن الفريق البيداغوجي، حيث أكدت النتيجة أنه لا يتم بشكل جيد، وأن السبب الرئيسي يعود إلى غياب روح التعاون الجماعي.

جدول رقم 28 : يوضح ما إذا كان الأستاذ الجامعي يتمتع بالحرية الأكاديمية الكاملة أثناء أدائه لوظائفه

<table>
<tr><th colspan="4">الاحتمــــالات</th><th>التكرار</th><th>%</th></tr>
<tr><td rowspan="4">نعم</td><td>يبرز ذلك من خلال</td><td>التكرار</td><td>%</td><td rowspan="4">71</td><td rowspan="4">67,62</td></tr>
<tr><td>اختيار ودراسة الإشكاليات ذات الأهمية</td><td>41</td><td>29,08</td></tr>
<tr><td>اختيار طرق التدريس المناسبة</td><td>54</td><td>38,30</td></tr>
<tr><td>اختيار بعض المواضيع المناسبة للمقياس المدرس</td><td>46</td><td>32,62</td></tr>
<tr><td colspan="4">لا</td><td>34</td><td>32,38</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجموع</td><td>105</td><td>100</td></tr>
</table>

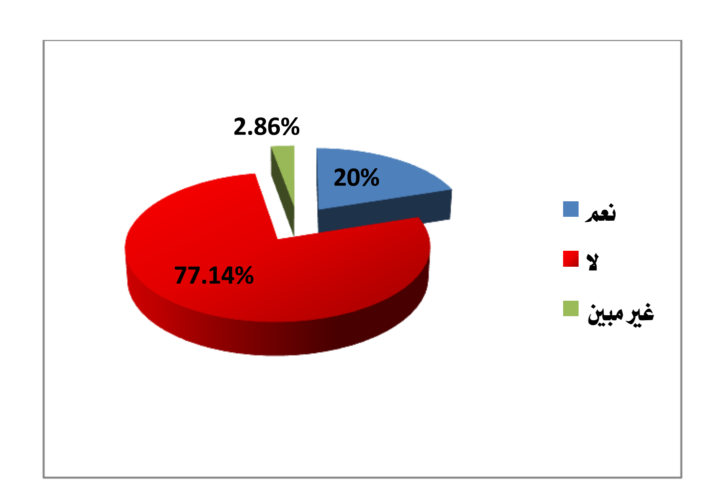


الملاحظ أن أغلبية الأساتذة المبحوثين وهو ما تمثله النسبة (67.62%) يرون بأن الأستاذ الجامعي يتمتع بالحرية الأكاديمية الكاملة أثناء تأديته لوظائفه، وهو يوظفها بشكل أساسي في اختيار طرق التدريس التي يراها مناسبة(38.30%)،كما يوظفها بشكل أقل في اختيار المواضيع التي يراها مناسبة للمقياس (32.62%)، واختيار ودراسة الإشكاليات التي يراها ذات أهمية. (29.08%).

– بينما ترى نسبة 32.38% من المبحوثين أن الأستاذ لا يتمتع بالحرية الأكاديمية وذلك لأن البرامج مفروضة ولا يجد الأستاذ مجالا واسعا للتصرف فيها، كما ترى فئة أخرى أن الأستاذ الجامعي ينظر إليه على أنه مجرد مدرس، وليس إطارا فعالا يؤدي رسالة التربية والتعليم والتوجيه الإيجابي للطلبة، بينما يرى البعض أنه لا يجب أن تكون هناك حرية في ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية لأنه لابد أن تضبط بشكل جيد. ويرى البعض الآخر أن الظروف المحيطة بالأستاذ وخاصة الإدارية والتنظيمية منها تجعله لا يتمتع بالحرية الأكاديمية بشكل جيد، وهذا ما يؤثر على كفاءته وإنتاجيته العلمية/المعرفية ما ينعكس على المستوى التكويني لدى الطالب.

جدول رقم 29 : يوضح مدى رضا الأستاذ الجامعي عن مكانته في المجتمع الجزائري

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	21	20,00
لا	81	77,14
غير مبين	3	2,86
المجموع	105	100



يتضح من المعطيات الواردة في الجدول أن أغلبية الأساتذة المبحوثين وهو ما تمثله النسبة (77.14%) غير راضين على المكانة التي يحتلها الأستاذ الجامعي في المجتمع الجزائري، وهذا حسبهم يعود إلى:

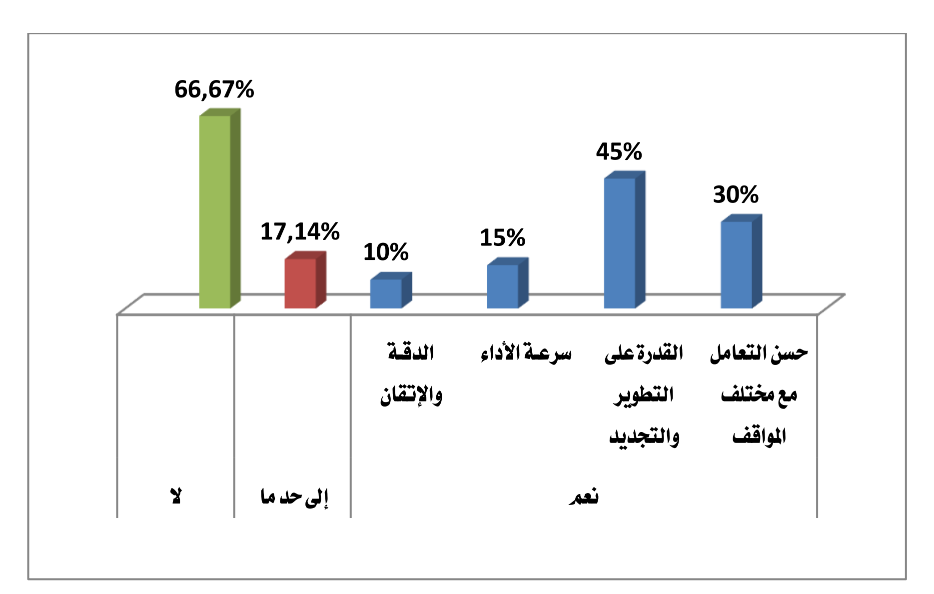
- **أسباب متعلقة بالبيئة الاجتماعية المحيطة وظروف العمل:** يرى أكثرية الأساتذة المبحوثين الذين أجابوا بعدم رضاهم عن مكانة الأستاذ، أن سياسة التعليم العالي أهملت دور الأستاذ الفعال في العملية التعليمية/ التكوينية، وتم إدماجه لإنجاح التسيير الشكلي للتعليم العالي جراء تضخم أعداد الطلبة، و لم تتح له الفرصة في ممارسة دوره في المجتمع، بينما يرى البعض أن الظروف الاجتماعية للأستاذ (السكن، الراتب...) هي وراء عدم قيامه بمهامه على أحسن وجه وبالتالي تراجع مكانته المجتمعية ، وترى فئة أخرى أن تراجع القيمة المجتمعية للعلم والمعرفة في المجتمع الجزائري وسيادة القيم المادية والمصالح الشخصية هي السبب الرئيسي في تقهقر مكانة الأستاذ.
- **أسباب متعلقة بالأستاذ الجامعي في حد ذاته:** حيث يرى بعض الأساتذة أن الأستاذ الجامعي لا يقوم بدوره كما يجب نتيجة تأثره بالقيم السائدة في المجتمع المبنية على المصلحة الشخصية والمادية، وبالتالي أصبح المجتمع لا يعترف بمكانته.

في حين يرى(20%) من المبحوثين أنهم راضون على مكانتهم في المجتمع الجزائري، لأن مختلف فئات المجتمع تحترم الأستاذ وتقدره وتنظر إليه على أساس أنه يمثل النخبة المتعلمة المثقفة.

5- بيانات حول جودة مخرجات التعليم العالي:

جدول رقم 30 : يوضح مدى ملاءمة المهارات التي يكتسبها خريج الجامعة لسوق العمل

الاحتمـــــالات				التكرار	%
نعم	الجوانب التي تبرز من خلالها الملاءمة	التكرار	النسبة %	17	16,19
	الدقـــة والإتقان	2	10		
	سرعـــة الأداء	3	15		
	القدرة على التطوير والتجديد	9	45		
	حسن التعامل مع مختلف المواقف	6	30		
لا				70	66,67
إلى حد ما				18	17,14
المجموع				105	100



يتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول أن نسبة (66.67%) من الأساتذة المبحوثين ترى أن المهارات المعرفية والأدائية التي يكتسبها خريج الجامعة غير ملائمة لسوق العمل، ويعود ذلك حسب هذه الفئة من المبحوثين إلى:

- عدم توافق المناهج المعتمدة مع متطلبات الوظائف التي يوفرها سوق العمل،
- عدم توافق البرامج والوسائل التعليمية/ التكوينية.
- لا يوجد تلاؤم بين تخصصات التكوين التي توفرها الجامعة، والاحتياجات السوسيواقتصادية، من حيث نوعية التخصصات، ونوعية التكوين.
- الطريقة السلبية التي يتعاطى بها الطلبة مع الدراسة والتكوين نتيجة غياب الحوافز (سوق العمل)

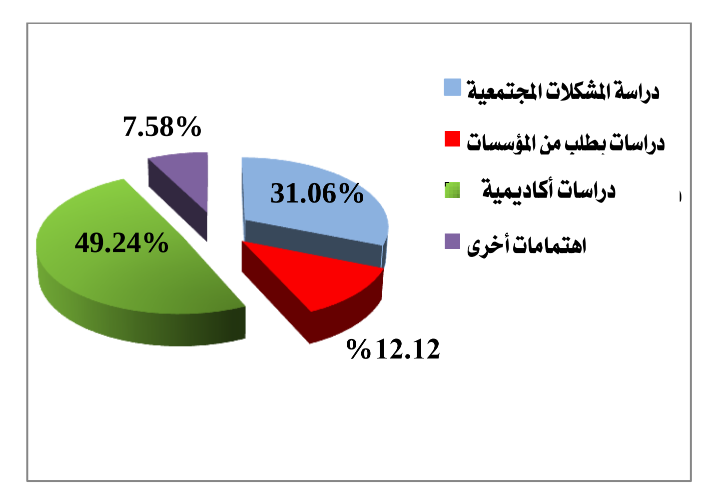
بينما ترى نسبة 17.14% أن المهارات المعرفية والأدائية التي يكتسبها خريج الجامعة ملائمة لسوق العمل إلى حد ما وذلك يعود – حسب رأي هذه الفئة- إلى أن فئة من خريجي الجامعة تتميز بالجدية والاجتهاد والدافعية الكافية نحو التعلم والتكوين، وبالتالي فهي تملك مؤهلات ومهارات ملائمة لدخول سوق العمل.

في حين ترى نسبة (16.19%) من المبحوثين أن المهارات المعرفية والأدائية التي يكتسبها خريج الجامعة ملائمة لسوق العمل، وهي تبرز بشكل كبير من خلال القدرة على التجديد والتطوير 45 %، وحسن التعامل مع مختلف المواقف 30%، بينما بشكل أقل تبرز من خلال سرعة الأداء والدقة والإتقان.

وبناء على هذه المعطيات نستنتج أن **المهارات التي** يكتسبها خريج الجامعة غير ملائمة لسوق العمل - وهذا حسب رأي أغلبية المبحوثين- وهو ما يدل على أن الهدف الذي جاء به الإصلاح الأخير فيما يتعلق بتحقيق تناغم حقيقي بين التكوين في الجامعة واحتياجات المحيط السوسيواقتصادي لم يتحقق، وهو ما تؤكده كذلك بعض المعطيات الواردة في بعض الجداول السابقة.

جدول رقم 31: يوضح الاهتمامات البحثية لمخابر البحث

الاحتمالات	التكرارات	%
دراسة المشكلات المجتمعية	41	31,06
دراسات بطلب من المؤسسات	16	12,12
دراسات أكاديمية	65	49,24
اهتمامات أخرى	10	7,58
المجموع	132	100

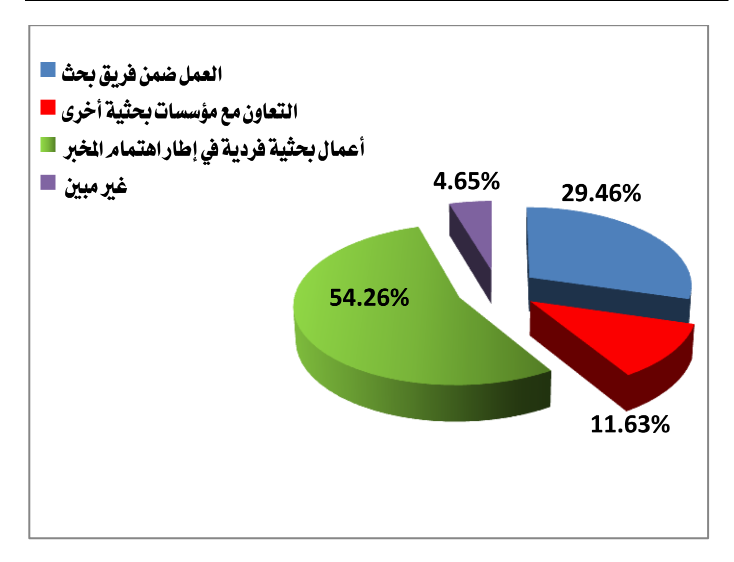


من خلال المعطيات الواردة في الجدول، يتبين أن الاهتمامات البحثية لمخابر البحث متجهة نحو الدراسات الأكاديمية وهذا ما تعبر عنه النسبة 49.24 % من إجابات المبحوثين، ثم تليها دراسة المشكلات المجتمعية بنسبة 31.06 %، وبعدها دراسات بطلب من المؤسسات بنسبة (12.12%)، ثم في المقام الأخير اهتمامات أخرى بنسبة 7.58% ووفق إجابات هذه الفئة فإن الاهتمامات البحثية تركز على تحقيق الأهداف الشخصية المتعلقة بالحصول على بعض الامتيازات المتمثلة أساسا في الترقية، أو العوائد المالية دون إعطاء أهمية لنوعية وجدوى البحوث المقدمة.

ومن خلال قراءتنا للمعطيات السابقة، نستنتج أن الاهتمامات البحثية لمخابر البحث متجهة بشكل واضح نحو الدراسات الأكاديمية بعيدا عن الإشكاليات الواقعية، إلى جانب ذلك يمكن أن نلاحظ قلة الدراسات التي تطلبها مختلف المؤسسات، وهذا ما يؤشر إلى ضعف العلاقة بين المؤسسات البحثية ومختلف المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، وهو ما يؤكد غياب ثقافة الانفتاح والتعاون بين الجامعة والمحيط السوسيواقتصادي، وهذا ما يتعارض مع فلسفة الإصلاح الأخير.

جدول رقم **32**: يوضح مرتكزات العمل على مستوى مخابر البحث.

العمل على مستوى المخابر البحثية يرتكز على	التكرار	%
العمل ضمن فريق بحث	38	29,46
التعاون مع مؤسسات بحثية أخرى	15	11,63
أعمال بحثية فردية في إطار اهتمام المخبر	70	54,26
غير مبين	6	4,65
المجموع	129	100

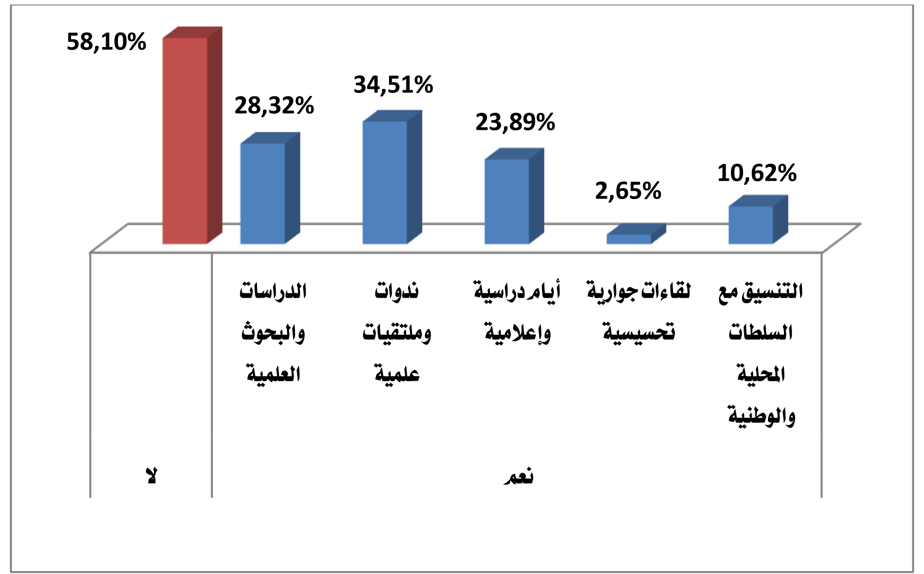


يتضح من خلال الجدول أن استراتيجية العمل على مستوى مخابر البحث ترتكز إلى العمل الفردي بشكل كبير، وهو ما تبينه النسبة(54.26%) من إجابات المبحوثين، أكثر من العمل الجماعي ضمن فريق البحث الذي تمثله النسبة (29.46%)، وهذا ما يؤكد غياب روح العمل الجماعي وثقافة العمل ضمن فريق للبحث، وهو ما تؤكده بعض المعطيات الواردة سابقا خاصة في الجدول رقم (24) المتعلق بالعمل ضمن الفرق البيداغوجية، كما نلاحظ أن التعاون مع مؤسسات بحثية أخرى ضعيف جدا وهو ما تمثله النسبة (11.36%)، ما يعكس عدم وجود جهود من أجل القيام بدراسات واسعة وذات أهمية تشترك فيها عدة مخابر، واقتصار عمل المخابر على الجهود الفردية.

ونستنتج من خلال ذلك أن تفعيل استراتيجية عمل ديناميكية منتجة على مستوى مخابر البحث، تستخدم جميع الإمكانات المتاحة المادية والبشرية في إطار جماعي، لا تزال بعيدة عن المستوى المطلوب بسبب غياب روح وثقافة العمل الجماعي.

جدول رقم 33 : يوضح فيما إذا كان هناك اهتمام من الجامعة بقضايا ومشكلات المجتمع

الاحتمـــــالات				التكرار	%
نعم	كيفية الاهتمام	التكرار	النسبة %	44	41,90
	الدراسات والبحوث العلمية	32	28,32		
	ندوات وملتقيات علمية	39	34,51		
	أيام دراسية وإعلامية	27	23,89		
	لقاءات جوارية تحسيسية	03	2,65		
	التنسيق مع السلطات المحلية والوطنية	12	10,62		
لا				61	58,10
المجموع					



يتضح من خلال الجدول أن نسبة (58.10%) من المبحوثين ترى بأن الجامعة الجزائرية لا تولي اهتماما بقضايا ومشكلات المجتمع ويعود ذلك –حسبهم– إلى:

- عدم وجود سياسة لإشراك الجامعة في تطوير المجتمع ، حيث أن هناك هوة واسعة بين الجامعة والمجتمع.
- لامبالاة من طرف الجامعة (كمؤسسة) وأساتذتها على السواء فيما يتعلق بمعالجة قضايا المجتمع ودراسة مختلف المشكلات التي تحدث فيه.
- التنفيذ الحرفي للبرامج المعتمدة التي توصف بانفصالها عن قضايا المجتمع، لذا فإن أغلب التخصصات رهينة الجامعة ولا تضطلع بدراسة ما هو خارجها.

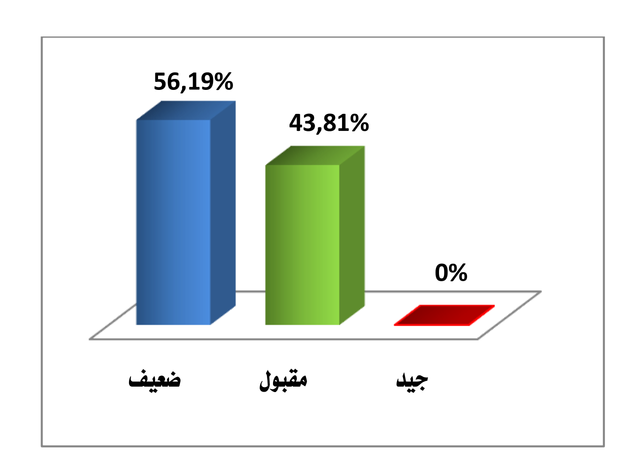
- الدولة بترولية فهي ليست بحاجة إلى البحث العلمي كركيزة للتنمية الشاملة، بل تعتمد إلى حد كبير على الخبرة الأجنبية.
- الجامعة أصبحت تشكل جزءا من المتاعب الإجتماعية، بدل أن تكون مهتمة بإيجاد الحلول- في إطار البحث العلمي-للمشكلات التي يعاني منها المجتمع.

بينما ترى نسبة معتبرة 41.90 % أن هناك اهتمام بقضايا ومشكلات المجتمع، ويرتكز ذلك بشكل أساسي -حسب إجابتهم- على الملتقيات والندوات العلمية وهذا ما تمثله النسبة 34,51 %، إلى جانب القيام بالدراسات والبحوث العلمية المتعلقة بمختلف المشكلات(28.32 %)، وفي درجة أقل يأتي الاهتمام مرتكزا على تنظيم أيام دراسية وإعلامية (23.89 %)، أما فيما يتعلق بالتنسيق مع السلطات المحلية والوطنية ، وتنظيم لقاءات جوارية فيأتي في آخر الاهتمامات.

وبناء على المعطيات السابقة، نستنتج أن الجامعة بمختلف أنساقها لا تولي الاهتمام اللازم لقضايا ومشكلات المجتمع، وهو ما يعكس بشكل واضح نقص الانفتاح على المحيط الاجتماعي، والانخراط بشكل إيجابي في دراسة وحل هذه المشكلات. وعلى الرغم من أن نسبة معتبرة من إجابات المبحوثين (41.90 %) ترى عكس ذلك، إلا أن طريقة الاهتمام تتركز بشكل كبير على الملتقيات والندوات العلمية، والقيام بدراسات وبحوث علمية. وهذا ما يدل على انفصال الجامعة -نسبيا- عن قضايا ومشاكل واهتمامات المجتمع.

جدول رقم 34 : يوضح تقييم بحوث ودراسات الطلبة.

الاحتمالات	التكرارات	%
ضعيف	59	56,19
مقبول	46	43,81
جيد	00	0,00
المجموع	**105**	**100**

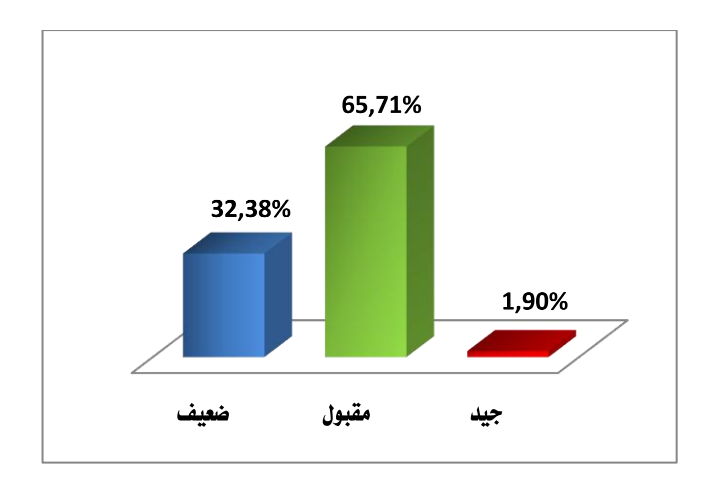


يتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول أن أكثر من نصف الأساتذة المبحوثين يرون بأن مستوى البحوث والدراسات التي يقوم بها الطلبة ضعيف وهو ما تمثله النسبة (56.19%)، ويرجع ذلك حسب إجابات بعضهم إلى: أن تكرار البحوث ونقل بعضها يقف عائقا أمام تطور نوعيتها، بالإضافة إلى أن التعداد الكبير للطلبة يصعب من عملية التأطير والتقييم والتقويم، ما يؤدي بالضرورة إلى افتقار البحوث للقيمة العلمية على المستوى المنهجي الذي يفترض أن يتمتع به الطالب، وكذلك على مستوى نوعية المضمون. بينما ترى نسبة(43.81%) من المبحوثين أن مستوى هذه البحوث والدراسات مقبول.

وبناء على ذلك نستنتج أن البحوث والدراسات باعتبارها أعمال علمية تعكس مستوى التحصيل العلمي لدى الطالب، ومدى قدرته على توظيف المعارف والمهارات بشكل جيد، تتميز بالضعف المنهجي والمعرفي، وهو ما يؤشر إلى أن الجودة المستهدف تحقيقها من خلال تكوين نوعي للطلبة لم تتحقق نسبيا.

جدول رقم 35: يوضح تقييم مستوى المنشورات العلمية (مقالات، دراسات، كتب...)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
ضعيف	34	32,38
مقبول	69	65,71
جيد	2	1,90
المجموع	**105**	**100**

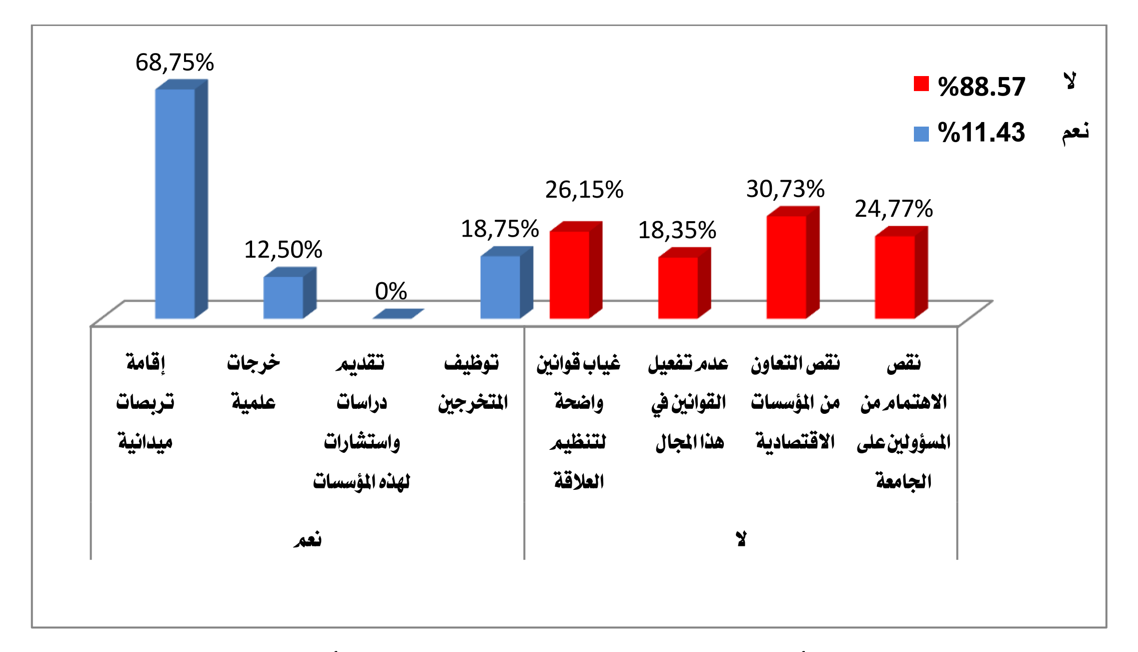


يتضح من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة المبحوثين يرون بأن مستوى المنشورات العلمية (مقالات، دراسات، كتب...) مقبول، وهو ما تبينه النسبة(65.71%)، بينما ترى نسبة (32.38%) بأنها ضعيفة، وبالرغم من هذا التقييم الإيجابي، إلا أن معظم التفسيرات التي قدمتها كلتا الفئتين تؤكد وجود عدد من الإشكاليات في هذا السياق تتمثل في:

- مشكلة الطبع والنشر، حيث كثيرا ما تخضع هذه العملية لاعتبارات بيروقراطية وشخصية، ونتيجة لذلك تجد بعض الدراسات ذات المستوى النوعي الجيد لا يتم طباعتها ونشرها.
- غياب سياسة واضحة على مستوى التعليم العالي لتدعيم طباعة ونشر الأعمال العلمية، وهذا بدوره لا يشجع على الإبداع والبحث العلمي، حينما يعلم الأستاذ أو الباحث أن مجهوداته ستكون حبيسة الرفوف.
- تراجع الدافعية لدى الكثير من الأساتذة الباحثين فيما يتعلق بالبحث العلمي نتيجة غياب الحوافز المادية والمعنوية، وقلة الإمكانات المرصودة.

جدول رقم 36: يوضح فيما إذا كان هناك تنسيق بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية

الاحتمـــــالات				التكرار	النسبة %
نعم	طريقة التنسيق	ت	%	12	11,43
	إقامة تربصات ميدانية	11	68,75		
	خرجات علمية	2	12,5		
	تقديم دراسات واستشارات لهذه المؤسسات	0	0		
	توظيف المتخرجين من الجامعة	3	18,75		
لا	أسباب عدم وجود التنسيق	ت	%	93	88,57
	غياب قوانين واضحة لتنظيم العلاقة	57	26,15		
	عدم تفعيل القوانين	40	18,35		
	نقص التعاون من طرف المؤسسات الاقتصادية	67	30,73		
	نقص الاهتمام من المسؤولين على الجامعة	54	24,77		
المجموع				**105**	**100**



يتضح من خلال الجدول أن نسبة كبيرة من المبحوثين يعتقدون بأنه لا يوجد تنسيق بين الجامعة من جهة، والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى وهو ما تمثله النسبة 88.57%، والسبب الرئيسي – حسب إجابات المبحوثين- يعود إلى نقص التعاون من طرف المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية في المقام الأول وهو ما تمثله نسبة (30.73%) من الإجابات، ثم يليها غياب قوانين واضحة تنظم العلاقة بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية (26.15%) ، ويأتي بعدها نقص الاهتمام من المسؤولين على الجامعة بعملية التنسيق (27.77%)، بينما يأتي في المقام الأخير غياب تفعيل القوانين

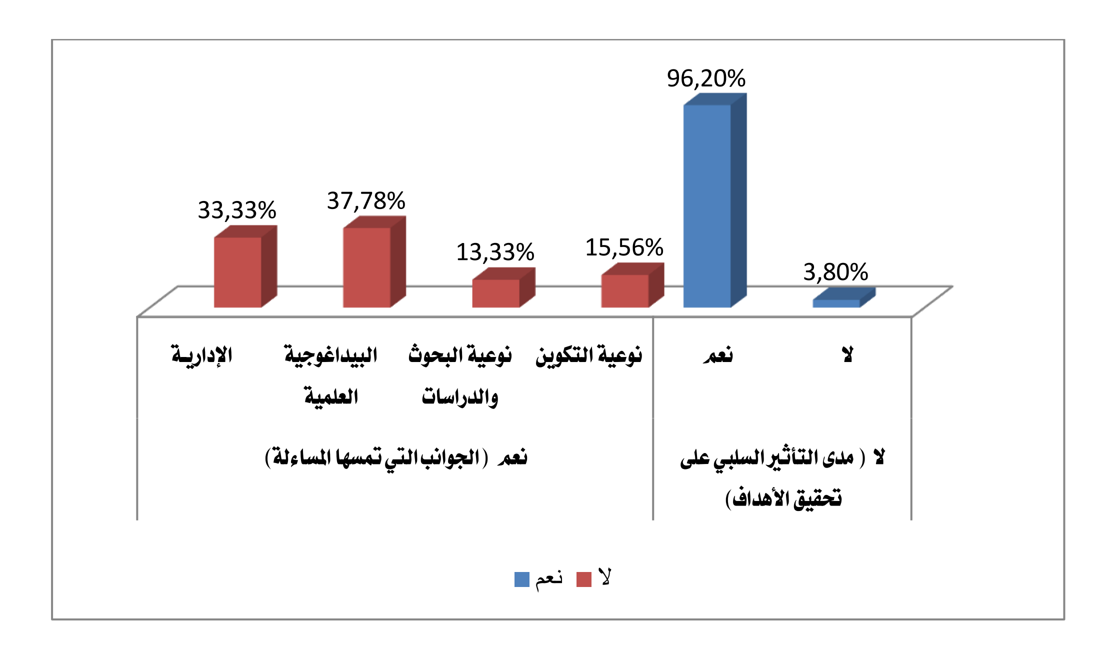
في هذا المجال (18.35%)، إضافة إلى ذلك، يعتقد بعض المبحوثين أن المشكلة أعمق من ذلك، وهي تتمثل في عدم وجود مؤسسات اقتصادية واجتماعية بالمفهوم الصحيح، ورغم وجود القليل منها إلا أن الجامعة تبقى معزولة حتى عن هذه القلة الموجودة.

بينما ترى نسبة قليلة (11.43%) أن هناك تنسيق بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية وهو يتركز بالأساس في إقامة تربصات ميدانية (68.75%) بينما الملاحظ واللافت أن لا توجد ولا إجابة واحدة فيما يتعلق بتقديم استشارات ودراسات من طرف الجامعة للمؤسسات الاقتصادية.

ونستنتج من ذلك أن التنسيق بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية ضعيف إلى درجة كبيرة، ويعود ذلك بشكل أساسي إلى كل الأسباب المذكورة في الجدول، وهذا ما يأتي عكس فلسفة النظام التعليمي الجديد (LMD) الذي تم تطبيقه بهدف إيجاد صيغ للتنسيق والتعاون بين الجامعة وبقية المؤسسات لتحسين المردود المعرفي والمهاري للمتكون، والمساهمة في ضبط مسارات وتخصصات التكوين وفق الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، بناء على المعطيات والمعلومات الواقعية.

جدول رقم **37** : يوضح فيما إذا كانت الجامعة تتوفر على نظام للمساءلة والتقييم.

الاحتمـــالات				التكرار	%
نعم	الجواب التي تمسها المساءلة والتقييم	التكرار	%	26	24,76
	الإداريـــة	15	33,33		
	البيداغوجية العلمية	17	37,78		
	نوعية البحوث والدراسات	6	13,33		
	نوعية التكوين	7	15,56		
لا	مدى التأثير السلبي على تحقيق أهداف الجامعة	التكرار	%	79	75,24
	نعم	76	96,20		
	لا	3	3,80		
المجموع				**105**	**100**



الملاحظ من المعطيات الواردة في الجدول أن أغلبية المبحوثين يرون بأن الجامعة الجزائرية لا تتوفر على نظام للمساءلة والتقييم وهو ما تمثله النسبة (75,24 %)، وتؤكد نسبة (96.20 %) منهم أن ذلك يؤثر سلبيا على تحقيق أهداف الجامعة، ويشير بعض المبحوثين من خلال إجاباتهم إلى أن غياب نظام للمساءلة والتقييم الفعلي على مستوى الجامعة، يؤدي في كثير من الأحيان إلى تفشي الرداءة خاصة في جوانب التسيير الإداري والبيداغوجي، نتيجة عدم تفعيل مبادئ الاستحقاق والتميز والقدرة على الأداء

الجيد -المعمول بها في كل المجتمعات المتقدمة- كمعايير للتقييم والمساءلة باعتبارها الأساس الفعلي الذي تقوم عليه عملية التطوير ومن ثم تحقيق أهداف السياسة التعليمية الجامعية.

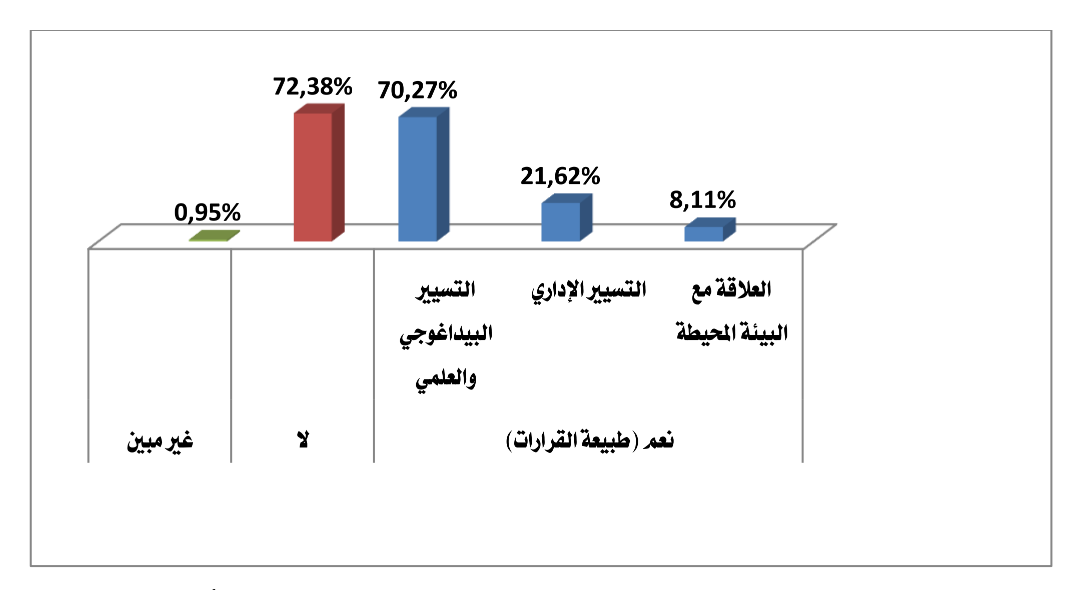
بينما ترى نسبة 24,76 % من المبحوثين أن الجامعة الجزائرية تتوفر على نظام للمساءلة والتقييم، أما فيما يتعلق بالجوانب التي تمسها عملية التقييم والمساءلة فهي تركز بشكل أساسي على الجوانب البيداغوجية بنسبة (37.78 %)، ثم تليها الجوانب الإدارية بنسبة (33.33 %)، أما فيما يتعلق بنوعية التكوين، ونوعية البحوث والدراسات فتمثلها النسبة (15.56 %) و(13.33 %) على التوالي، وهو ما يؤشر إلى إهمال نظام التقييم والمساءلة لنوعية مخرجات الجامعة.

وبناء على المعطيات السابقة نستنتج أن الجامعة الجزائرية لا تتوفر على نظام للمساءلة والتقييم مما يؤثر سلبا على نوعية أداء مختلف فئات المجتمع الجامعي، وتراجع كثير من القيم المتعلقة بجودة التعليم العالي خاصة منها إتقان العمل، وروح العمل الجماعي. وهذا بدوره ينعكس سلبا على مخرجات التعليم العالي. بالإضافة إلى ذلك فإن غياب تقاليد متعلقة بتقييم الأداء والنواتج داخل المؤسسة الجامعية، وتلك المتعلقة بالتقييم ما بين المؤسسات الجامعية يؤدي إلى عدم وضوح معايير تقييم الجودة، ما يؤدي بدوره إلى تراجع روح التنافسية.

6- بيانات حول الظروف المهنية والاجتماعية للعمل داخل الجامعة

جدول رقم 38 : يوضح مدى التنسيق بين الإداري والأكاديمي أثناء اتخاذ القرارات ذات الأهمية للجامعة

الاحتمـــــالات				التكرار	%
نعم	طبيعة القرارات	التكرار	النسبة %	28	26,67
	التسيير البيداغوجي والعلمي	26	70,27		
	التسيير الإداري	8	21,62		
	العلاقة مع البيئة المحيطة	3	8,11		
لا				76	72,38
غير مبين				1	0,95
المجموع				105	100



حسب المعطيات الواردة في الجدول فإن نسبة 72.38% من المبحوثين يرون بأنه لا يوجد تنسيق بين الإداري والأكاديمي أثناء اتخاذ القرارات ذات الأهمية للجامعة وذلك يعود حسب رأيهم إلى:

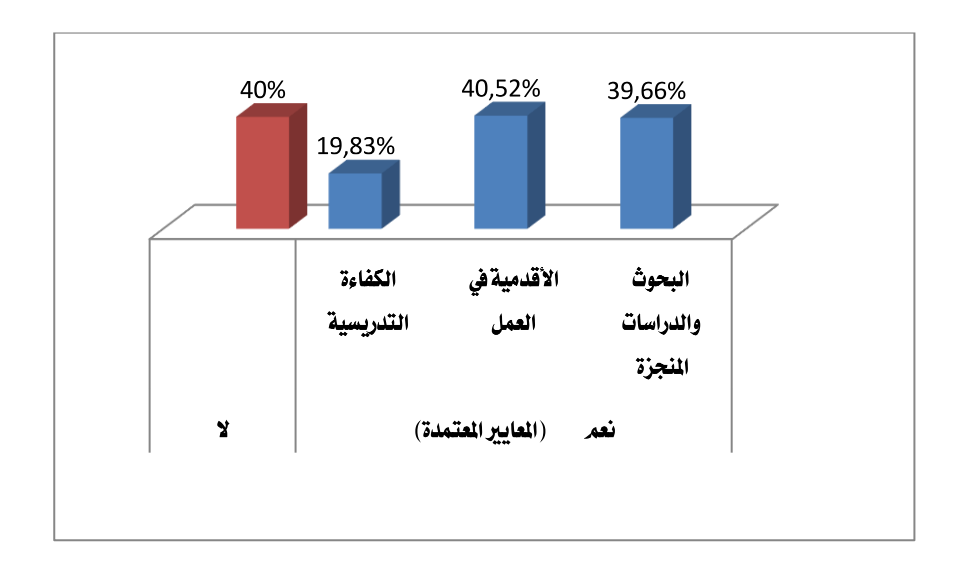
- الضعف التنظيمي وغياب إرادة حقيقية في جعل الجامعة محور التغيير الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.
- سيطرة ذهنية تقديم الخدمة من أجل المقابل المادي. وعدم استيعاب الجميع لأهمية التعاون من أجل تحقيق أهداف الجامعة.
- الإدارة لها أهدافها هو التسيير الشكلي والكمي للجامعة، بينما الأهداف الأكاديمية تتمثل في العمل على نشر قيم النوعية والجودة بمساعدة الإدارة، والهيئة الأكاديمية لا تستطيع تحقيق ذلك بمفردها.

بينما ترى نسبة (26.67%) من المبحوثين بأن هناك تنسيق بين الإداري والأكاديمي أثناء اتخاذ القرارات في الجامعة، ويتركز ذلك بشكل أساسي حول القرارات المتعلقة بالتسيير البيداغوجي وهو ما تمثله النسبة (70.27%)، ثم تليها القرارات المتعلقة بالتسيير الإداري بنسبة (21,62%)، بينما يأتي في المرتبة الأخيرة القرارات المرتبطة بالعلاقة مع البيئة المحيطة بنسبة (8.10%)

ومنه نستنتج— وفق المعطيات السابقة– أنه لا يوجد تنسيق بين الأكاديمي والإداري أثناء اتخاذ القرارات ذات الأهمية في الجامعة، وهو ما يدلل على غياب ثقافة التعاون والتشارك والعمل الجماعي بين الفئتين لخدمة أهداف الجامعة.

جدول رقم: **39** يوضح فيما إذا كانت سياسة الترقية المتعلقة بهيئة التدريس موضوعية

<table>
<tr><th colspan="4">الاحتمـــــالات</th><th>التكرار</th><th>%</th></tr>
<tr><td rowspan="4">نعم</td><td>المعايير المعتمدة</td><td>التكرار</td><td>النسبة %</td><td rowspan="4">63</td><td rowspan="4">60,00</td></tr>
<tr><td>الكفاءة التدريسية</td><td>23</td><td>19,83</td></tr>
<tr><td>الأقدمية في العمل</td><td>47</td><td>40,52</td></tr>
<tr><td>البحوث والدراسات المنجزة</td><td>46</td><td>39,66</td></tr>
<tr><td colspan="4">لا</td><td>42</td><td>40,00</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجموع</td><td>105</td><td>100</td></tr>
</table>



يتضح من خلال الجدول أن نسبة 60 % من المبحوثين يرون بأن سياسة الترقية المتعلقة بهيئة التدريس موضوعية، وهي تعتمد بالأساس على الأقدمية في العمل (40.52%)، والبحوث المنجزة (39.66%)، وفي المقام الأخير الكفاءة التدريسية(19.83).

بينما تعتبر نسبة (40 %) من المبحوثين أن سياسة الترقية المتعلقة بهيئة التدريس غير موضوعية وهم يرجعون ذلك إلى:

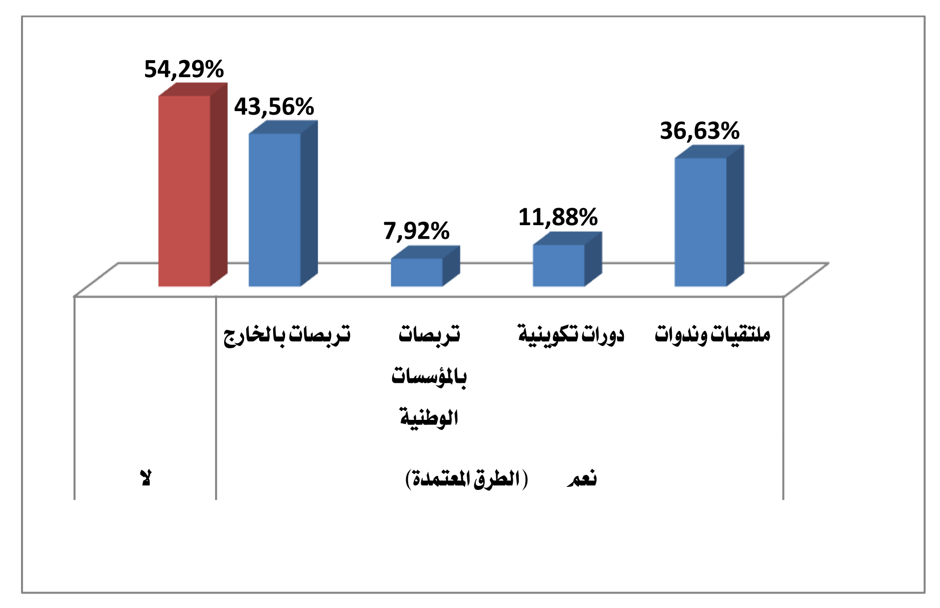
- معايير الترقية شكلية ولا يتم الاستناد عليها لغياب آليات علمية دائمة وواضحة في تقييم وترقية الأستاذ في مختلف المراحل العلمية.
- عدم استقرار التشريع في هذا الجانب، وعدم تطبيق القوانين بشكل لائق (بيروقراطية/ محسوبية..)

– كان من المفروض تحديد معايير علمية دقيقة تتعين بحسب الكفاءة والخبرة والمهارة، والمردود المتنوع الإداري والبيداغوجي والعلمي.

وبناء على ما سبق نستنتج، أن أغلبية المبحوثين يرون بأن سياسة الترقية المتعلقة بهيئة التدريس موضوعية، وبالرغم من إجابات فئة قليلة من المبحوثين (40 %) الذين يرون بأن سياسة الترقية المتعلقة بهيئة التدريس غير موضوعية، إلا أن بعض الأسباب والملاحظات التي ذكروها، تساهم في توضيح بعض المعوقات والعراقيل التي يجب العمل على تخطيها عن طريق تفعيل معايير تقيمية أكثر جدية، تكون ملمة بكل الجوانب الأكاديمية والعلمية والأدائية للأستاذ الجامعي وفق منطق التقييم المستمر أثناء تأديته لوظائفه.

جدول رقم **40**: يوضح مدى التفعيل الجيد لنظام التكوين المستمر الموجه لهيئة التدريس

الاحتمـــــالات				التكرار	%
نعم	**الطرق المعتمدة**	التكرار	النسبة %	48	45,71
	تربصات بالخارج	44	43,56		
	تربصات بالمؤسسات الوطنية	8	7,92		
	دورات تكوينية	12	11,88		
	ملتقيات وندوات	37	36,63		
لا				57	54,29
المجموع				105	100



تفيد المعطيات الواردة في الجدول أن نسبة 54.29 % من المبحوثين تعتقد أن نظام التكوين المستمر لهيئة التدريس غير مفعل بشكل جيد وذلك يعود حسبهم إلى:

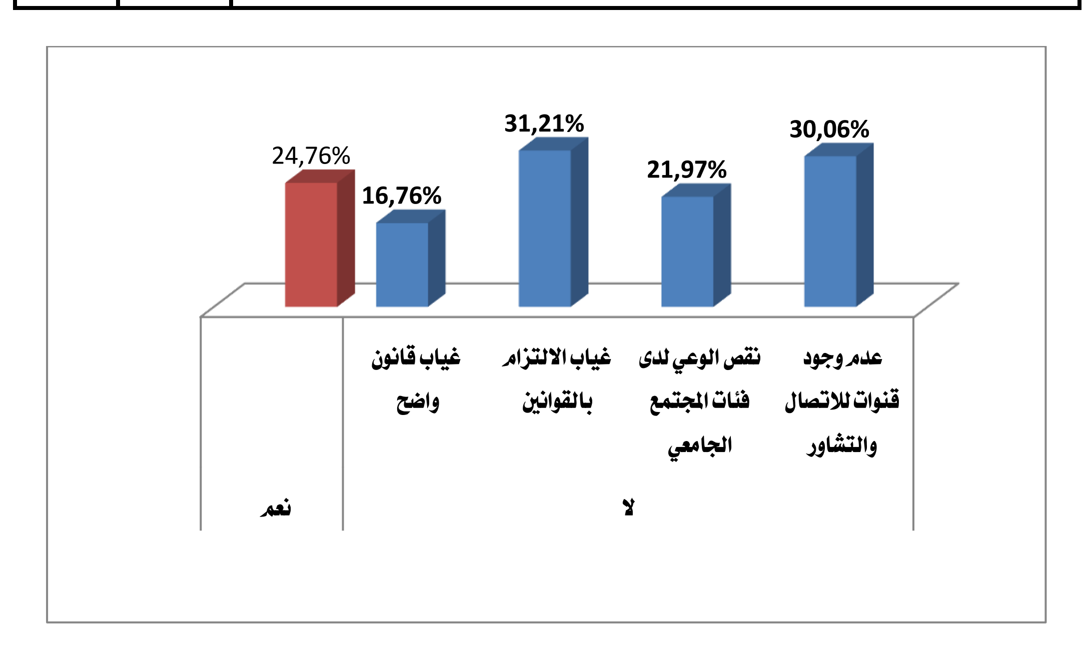
- غياب التأطير والهيكلة اللازمة لتحسين التكوين المستمر إلى جانب غياب التنظيم والمتابعة.
- توزيع التربصات يتم بطريقة غير موضوعية، حيث تخضع في بعض الأحيان للوساطة والمحاباة.
- عدم استغلال فرص التربصات من طرف العديد من الأساتذة بشكل جيد.
- غياب آليات لتفعيل عملية تقييم نتائج نظام التكوين المستمر، خاصة ما يتعلق بالتربصات

بينما ترى نسبة (45.71%) من المبحوثين أن نظام التكوين المستمر يتم بشكل جيد، ويرتكز بشكل أساسي على التربصات بالخارج في المقام الأول وهو ما تمثله النسبة (43.65%)، بينما تأتي الملتقيات والندوات في الدرجة الثانية بنسبة (36.63%). في حين نجد التربصات بالمؤسسات الوطنية في درجة أقل بكثير وهو ما تمثله النسبة (7.92%).

وبناء على ذلك نستنتج أن نظام التكوين المستمر الموجه لهيئة التدريس لا يتم تفعيله بشكل جيد، نتيجة الأسباب التي ذكرها المبحوثون، لذلك يجب العمل على التطبيق الفعلي لهذا النظام بمزيد من الجدية والتنويع في الأساليب، إلى جانب إيجاد آليات للتقييم والتحفيز المادي والمعنوي بهدف تطوير النوعية والمردودية المستهدفة من خلال تطبيق هذا النظام.

جدول رقم: **41** يبين مدى وضوح الحقوق والواجبات للفاعلين في بيئـــة التعليـــم العالي

<table>
<tr><th colspan="4">الاحتمـــــالات</th><th>التكرار</th><th>%</th></tr>
<tr><td colspan="4">نعم</td><td>26</td><td>24,76</td></tr>
<tr><td rowspan="5">لا</td><td>أسباب عدم وضوح الحقوق والواجبات</td><td>التكرار</td><td>النسبة %</td><td rowspan="5">79</td><td rowspan="5">75,24</td></tr>
<tr><td>غياب قانون واضح</td><td>29</td><td>16,76</td></tr>
<tr><td>غياب الالتزام بالقوانين</td><td>54</td><td>31,21</td></tr>
<tr><td>نقص الوعي لدى فئات المجتمع الجامعي</td><td>38</td><td>21,97</td></tr>
<tr><td>عدم وجود قنوات للاتصال والتشاور</td><td>52</td><td>30,06</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجموع</td><td>105</td><td>100</td></tr>
</table>



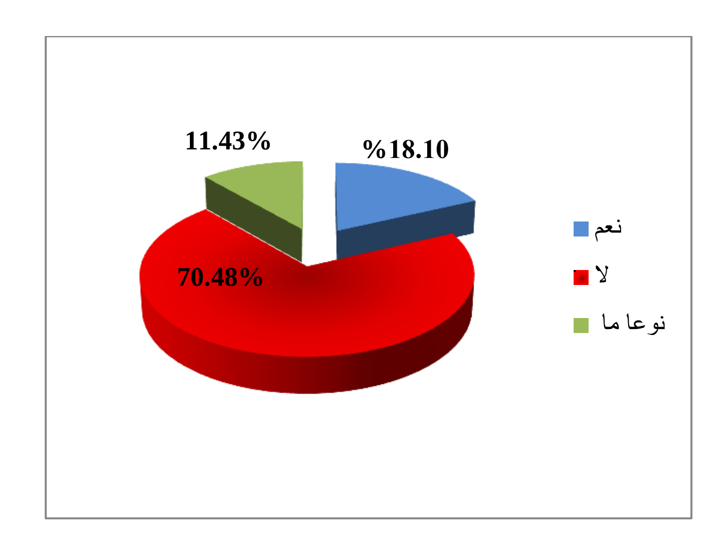
من خلال الجدول يتبين أن أغلبية المبحوثين يعتقدون بأنه لا يوجد وضوح للحقوق والواجبات لدى الفاعلين في بيئة التعليم العالي، وهو ما تمثله النسبة (75.24%)، ويرجع ذلك –حسب وجهة نظرهم– بصفة أساسية إلى عاملين إثنين لهما نفس التأثير تقريبا، وهما غياب الالتزام بالقوانين (31.31%)، وعدم وجود قنوات للاتصال والتشاور (30,06%)، بينما يعود ذلك بدرجة أقل إلى نقص الوعي لدى فئات المجتمع الجامعي (21.97%) وإلى غياب قانون واضح(16.76%)، والملاحظ –حسب إجابات بعض المبحوثين من هذه الفئة– أن عدم الوضوح يعود كذلك إلى وجود تستر على العديد من الحقوق التي من المفترض أن تستفيد منها مختلف فئات المجتمع الجامعي، بمعنى أن مبدأ العدالة الاجتماعية غير مطبق بشكل فعلي.

– بينما ترى نسبة من المبحوثين والمقدرة نسبتهم بـــ(24.46%) أن هناك وضوحا للحقوق والواجبات في بيئة التعليم العالي.

وما يمكن استنتاجه من تحليل هذه المعطيات، أن عدم الوضوح للواجبات والحقوق هو الصبغة السائدة في بيئة التعليم العالي، وأن ذلك يتعلق بالذهنية ونمط التفكير السائد لدى جميع الأطراف في بيئة التعليم العالي، الذي يتميز بالانغلاق، وعدم الالتزام بالقوانين وهذا بطبيعة الحال ما يؤسس لوضعية تتميز بنقص الوضوح، ما يخلق على الدوام نوعا من التوجس والريبة لدى مختلف الفاعلين في بيئة التعليم العالي. وهو ما يفسر نقص الوضوح والمرونة في التسيير والمعاملات الإدارية، إلى جانب غياب قنوات للتشاور والتواصل.

جدول رقم 42 : يوضح مدى كفاية الراتب الحالي لسد حاجيات الأستاذ الجامعي.

الاحتمالات	التكرارات	%
نعم	19	18,10
لا	74	70,48
نوعا ما	12	11,43
المجموع	105	100



من خلال الجدول يتضح أن الاتجاه الغالب في إجابات المبحوثين حول مدى كفاية الراتب الحالي لسد حاجيات الأستاذ الجامعي والممثل بنسبة (70.48%) ، يرى أن الراتب الحالي غير كاف. وكتفسير لعدم الكفاية هذه، يمكن القول بأن قيمة الأجور في الجزائر لا تزال لم تبلغ المستوى المطلوب لتلبية حاجيات الفرد، أما فيما يتعلق بالأستاذ الجامعي فإن القيمة الحالية لأجره بالنظر إلى وظائفه وما هو مطلوب منه من خلال العملية التكوينية التعليمية غير كاف، إذ تجد الكثير من الأساتذة الجامعيين وخاصة الجدد يعانون من مشاكل اجتماعية كثيرة كباقي فئات المجتمع (السكن، النقل، ....) ما يؤثر سلبا على أدائه وإنتاجيته العلمية والمعرفية بشكل يجعله سلبيا –إلى حد ما- في التعاطي مع مهامه.

جدول رقم 43 : يوضح مدى الاهتمام بتقديم الحوافز لجميع الفئات داخل الجامعة.

الاحتمـــــــالات				التكرار	%
نعم	نوعية الحوافز	التكرار	النسبة %	19	18,10
	الحوافز المادية (العلاوات والمنح....)	18	78,26		
	الحوافز المعنوية (الإشادة بحسن الأداء ....)	5	21,74		
لا				88	69,52
نوعا ما				13	12,38
المجموع				105	100

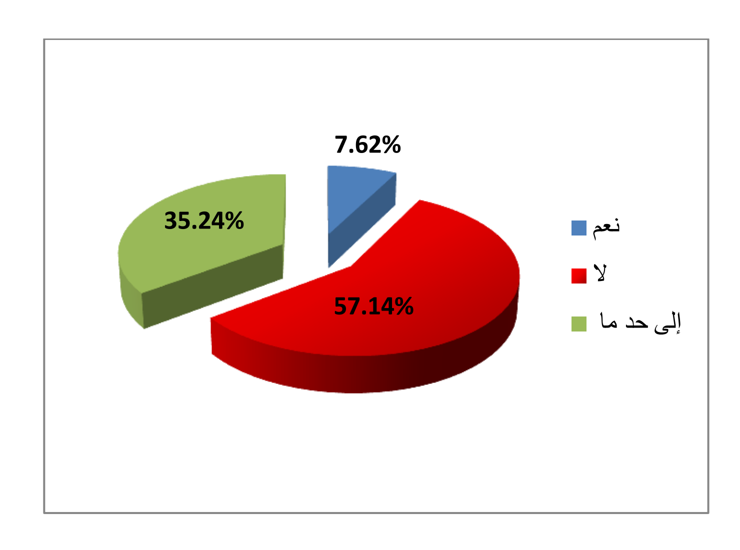
يتضح من خلال الجدول أن نسبة 69.52% من المبحوثين ترى بأنه لا يوجد اهتمام بتقديم الحوافز لمختلف الفئات داخل المجتمع الجامعي، وذلك يعود حسبهم إلى غياب نظام أو قانون واضح تقدم على أساسه الحوافز. بينما ترى نسبة أخرى (18.10%) وهي نسبة قليلة جدا أن الاهتمام بتقديم الحوافز موجود، وأنه يرتكز على الجوانب المادية أكثر (78.26%) .

وبناء على ذلك يمكن القول بأن الجامعة الجزائرية لا تتوفر على نظام واضح للحوافز، يستند إلى آليات تقييم حقيقية وواقعية تقدم من خلاله المكافآت مقابل النواتج، هذه الوضعية أكدتها بعض التقارير حول التعليم، على غرار ما جاء في تقرير البنك الدولي(*) الذي أكد على أن أنظمة التعليم في البلدان العربية وشمال إفريقيا لا تعتمد بطريقة أكثر انتظاما على الحوافز والمساءلة التي تعتبر عناصر أساسية لإصلاح التعليم وفق منظور الجودة، بهدف التشجيع على إتقان الأداء، وخلق روح التنافس.

(*) أنظــر : البنك الدولي، تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا "الطريق غير المسلوك – إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا"، 2007.

جدول رقم 44: يوضح فيما إذا كانت هناك عدالة في تقديم الحوافز

الاحتمالات	التكرارات	%
نعم	8	7,62
لا	60	57,14
إلى حد ما	37	35,24
المجموع	105	100



وفق المعطيات الواردة في الجدول أعلاه، نلاحظ أن أكثر من نصف المبحوثين وهو ما تمثله النسبة (57,14 %) يرون بأنه لا توجد عدالة في تقديم الحوافز، رغم قلتها، وهم يبررون ذلك بما يلي:

- غياب قاعدة قانونية واضحة ثابتة تساهم في ترشيد الحوافز،
- نقص الالتزام بما هو متوفر من قوانين.
-احتكار المعلومة فيما يتعلق بالامتيازات الموجهة للأساتذة على وجه الخصوص.
- ليس هناك اهتمام بالإنجازات المحققة من طرف المنتمين إلى المجتمع الجامعي وتشجيعهم على المزيد من الجهد.
- الحوافز توزع وتقدم على أساس الولاء للمسؤولين، وليس على أساس الكفاءة والاستحقاق

بينما ترى نسبة (35.24%)، بأن هناك عدالة في تقديم الحوافز.

وبناء على هذه المعطيات نستنتج أنه ليس هناك عدالة في تقديم الحوافز رغم قلتها – حسب رأي المبحوثين– وبالاستناد إلى نتائج هذا الجدول والجدول السابق، يمكن القول بأن نظام للحوافز، غير موجود بالصورة المطلوبة في الجامعة الجزائرية، وبالتالي فإن أحد أهم ركائز نجاح إصلاح التعليم العالي وفق منظور الجودة الشاملة غير موجود

ثانيــــا: النتائج التي انتهت إليها الدراسة:

1-النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والذي مفـــاده: ما هي ظروف وسياق إصلاح التعليم العالي بالاعتماد على نظام LMD في ضوء السياق السوسيوتاريخي لسياسات التعليم العالي؟

وقد تم الاعتماد على المؤشرات التالية:

1- الظروف المادية والمعرفية والبشرية

2- التكييف والملاءمة (التناسب مع خصوصية المجتمع الجزائري)

3- الطلب الاجتماعي على التعليم العالي

تشيـــر بيانات الدراسة الميدانية إلى:

- أن إصلاح التعليم العالي في الجزائر بالاعتماد على نظام LMD مرتبط بتأثيرات وضغوط السياق العالمي (عولمة التعليم)، وهذا ما يتضح من خلال معطيات الجدولين (5،7).
- أن عملية التحضير والإعداد لتطبيق نظام LMD لم تأخذ في الحسبان بصفة جيدة الاعتبارات الأساسيـــة والمتمثلة: في خصوصية المجتمع الجزائري، الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، آراء الخبراء والأساتذة والطلبة، بالإضافة إلى المتطلبات الواقعية لسوق العمل فيما يتعلق بطبيعة الوظائف المتاحة، وعدد ونوعية المؤسسات الاقتصادية المتوفرة، وهذا ما تبينه معطيات الجدول رقم (06).
- أن تطبيق نظام الــ LMD لم يتم في الوقت المناسب، وهو ما تؤكده نسبة (86.67%) من إجابات الأساتذة المبحوثين، وذلك راجع بدرجة كبيرة إلى عدم وجود تصور واضح لمستقبل التعليم العالي على مستوى السياسات العامة، وكذلك إلى عدم وجود رؤية واضحة لدى المسؤولين على قطاع التعليم العالي لطبيعة المشكلات التي يعاني منها القطاع، وهو ما توضحه معطيات الجدول رقم(09)، هذا ما يؤشر إلى أن العمليات التشخيصية والتقييمية للإشكاليات والاختلالات على مستوى نظام التعليم العالي لم تكن بالعمق والموضوعية المطلوبين.
- بالرجوع إلى معطيات الجدول رقم (10)، فإن أغلبية المبحوثين (90.48%) يرون بأن عملية إعداد الأستاذ الجامعي للانخراط الجيد، والمساهمة بطريقة فعالة في تطبيق نظام LMD لم تتم بالشكل المطلوب، وذلك يعود إلى سببين رئيسيين هما: عدم فهم كيفية تطبيق هذا النظام، وغياب الحوافز المادية والمعنوية التي تساعد على العمل الجيد والفعال.

- أن الأغلبية المطلقة من الأساتذة المبحوثين(92.38%) يرون بأن مستوى التكوين في الجامعة الجزائرية في تراجع، ويرجع ذلك بشكل أساسي إلى تراجع القيمة المجتمعية للعلم والتعليم في المجتمع الجزائري، وهو ما تؤكده معطيات الجدول رقم (11).
- أن أغلبية الأساتذة المبحوثين (75.24%) يرون بأن زيادة الطلب على التعليم العالي (زيادة الكم)، يؤثر سلبا على مستوى ونوعية التكوين في الجامعة، ولذلك يجب –حسب وجهة نظرهم– التشديد في معايير التقييم المتعلقة بامتحان شهادة البكالوريا، وهو ما توضحه بيانات الجدول رقم (8).

وعليـــه تم التوصل إلى النتيجة التالية:

أن تطبيق نظام الـــ LMD في الجامعة الجزائرية، جاء نتيجة لتأثير السياق العالمي بشكل مباشر(عولمة التعليم العالي)، والملاحظ أيضا أن الظروف التي تم فيها تطبيق هذا النظام لم تكن ملائمة بشكل جيد، خاصة ما تعلق منها بإعداد الأستاذ الجامعي للمساهمة الفعالة في تطبيق هذا النظام، وتوفير جميع الإمكانات المادية والمعرفية، الكفيلة بإنجاح هذا النظام.

2- النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي مفـــاده:ما مدى تحقيق الأهداف فيما يتعلق بتطوير وتحسين مناهج التعليم العالي؟ تم الاعتماد على المؤشرات التالية:

المضامين التعليمية /التربوية

طرق ووسائل التدريس

التكوين والتدريب

التقييم والتقويم

تشير بيانات الدراسة الميدانية إلى:

- أن أغلبية الأساتذة (65.71%) يرون بأن عملية تحيين وتأهيل البرامج التعليمية، وفق طبيعة التخصصات المدرسة لم تتم بالشكل المطلوب (جدول 12)، وذلك راجع إلى:
  - التسرع في تطبيق نظام الــLmd ما أدى إلى استمرار إعادة البرامج المعتمدة في النظام الكلاسكي.
  - عدم القدرة على تطبيق هذا النظام بصرامة .
  - غياب التنسيق بين مؤطري الميادين التعليمية والأساتذة المشرفين على الطلبة
  - فتح تخصصات جديدة دون الإعداد لها بشكل جيد
  - غياب جهاز مركزي على مستوى الوزارة مكلف بتطوير وتحديث البرامج التعليمية.
- أن نسبة (55.24%) من الأساتذة المبحوثين يرون بأن قدرة المناهج المعتمدة على تطوير المهارات المتوقع من الطالب اكتسابها، لا تزال ضعيفة على حد ما (جدول 13)، وهي لا تتواكب –نسبيا- مع المتطلبات المهارية التي من المفترض أن يكتسبها خريج الجامعة .
- أن أغلبية المبحوثين (90.48 %) يرون بأن المنظومة التعليمة لم تحقق وظيفتها في تطوير القدرات النقدية والإبداعية لدى الطلبة، الجدول (14). ويعود ذلك بشكل أساسي إلى تراجع الدافعية نحو التعلم (36.56%)، وغياب التوافق بين ما يدرس وما هو واقعي (32.80%).
- أن أغلبية المبحوثين (73.33%) يرون بأن البرامج المعتمدة لا تحتوي على قدر كاف من المضامين الموجهة للتربية الأخلاقية والسلوكية، وهذا ما يعكس عدم اهتمام القائمين على وضع البرامج المناهج على البعد الأخلاقي والسلوكي والقيمي عند بناء المناهج، (جدول15).

-أن أغلبية الأساتذة المبحوثين (84.76%) يرون بأن طرق ووسائل التدريس لم يتم تطويرها وتكييفها وفق الأنماط الجديدة للتعليم التي تستهدف تحقيق الجودة التعليمية والتكوينية، ويعود ذلك بشكل كبير إلى قلة إمكانيات ووسائل التدريس، واكتظاظ الأقسام، وعدم مشاركة الطلبة بصفة إيجابية في العملية التعليمية الجدول (16).

- أن أغلبية المبحوثين يؤكدون على أن الوسائل التعليمية لا تزال تقليدية (الإملاء، المطبوعات)، ولا يتم الاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة الجدول (18).

- أن أغلبية المبحوثين (75.24%) يرون بأن هناك اهتمام بتجديد قواعد البيانات والكتب المتخصصة لكن الجهود المبذولة لا تتصف بالجدية في عمليات اقتناء الكتب الحديثة ذات القيمة العلمية الجيدة الجدول (19).

- أن أغلبية المبحوثين (73.33%) يرون بأن تقنية الأنترنيت غير متوفرة بالشكل الكافي على مستوى الجامعات الجزائرية الجدول(20)، وأن أغراض استعمالها من طرف المبحوثين يتركز في تحيين وتجديد المعارف في مجال التخصص (42.72%)، بينما توظيفها في التواصل مع الطلبة وفتح نقاشات علمية مع الآخرين يأتي في آخر الاهتمامات الجدول(21).

- أن نسبة (63.81%)من المبحوثين يرون بأن الأعمال التطبيقية والتدريبية الموجهة للطلبة لا تتم بشكل جيد، وذلك يعود بشكل أساسي إلى نقص اهتمام الطلبة وسلبيتهم تجاه إعداد البحوث والاهتمام بالتحصيل المعرفي والمهاري أثناء القيام بالحصص التطبيقية أو التربصات الميدانية الجدول(21).

- أن هناك توجها حسب الأساتذة المبحوثين نحو تفعيل استعمال الأساليب التي تركز على قدرات الطالب على التوظيف السليم للمعلومات والمهارات المكتسب، وكذا عمليات التحليل والتركيب أثناء عملية التقييم والتقويم الجدول (23)

وعليه يمكن الوصول إلى النتيجة التالية:

أن هدف الإصلاح الأخير فيما يتعلق بتحسين وتطوير المناهج لم يتحقق بالشكل المطلوب– نسبيا– وأن هناك عملا كبيرا ينتظر القائمين على القطاع، وذلك من خلال إعطاء هذه العملية الأهمية البالغة ووجوب تأطيرها بهيئة مختصة تتكون من خبراء في مجال بناء المناهج.

3-النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث والذي مفـــاده: ما مدى تحقيق الأهداف المتعلقة بتدعيم منظومة القيم على مستوى بيئة التعليم العالي؟

وقد تم الاعتماد على المؤشرات التالية:

- القيم الاجتماعية
- القيم الأكاديمية
- العلاقات الاجتماعية داخل الجامعة

تشير نتائـــج الدراسة الميدانية إلى:

- أن أغلبية المبحوثين (69.52%) يؤكدون على أن العمل ضمن الفريق البيداغوجي لا يتم بشكل جيد والسبب الرئيسي يعود غلى غياب روح التعاون الجماعي (61.47%) حسب الجدول رقم (24)
- أن القيم الأساسية (روح الإبداع، الدافعية نحو الإنجاز، تقدير قيمة الوقت، الدقة والإتقان في العمل، روح النقد الاهتمام بقضايا المجتمع) حضورها ضعيف نسبيا في بيئة التعليم العالي، ما عدا قيمة احترام وتقدير الآخرين فإن حضورها مقبول. الجدول (25).
- أن الاتجاهات السائدة في البيئة الجامعية تتسم باللامبالاة والسلبية بنسبة كبيرة، الجدول(26).
- أن الأستاذ الجامعي يتمتع بدرجة مقبولة من القيم الأكاديمية (تقصي الحقائق العلمية، الأمانة العلمية، الصرامة في اختيار مصادر المعلومات) الجدول (27).
- أن أغلبية المبحوثين (67.62%) يؤكدون على أن الأستاذ الجامعي يتمتع بالحرية الأكاديمة الكاملة أثناء أدائه لوظائفه الجدول (28).
- أن أغلبية المبحوثين (77.14%) غير راضين على مكانة الأستاذ الجامعي في المجتمع الجزائري الجدول (29)

وعليه يمكن الوصول إلى النتيجة التالية:

أن الهدف من الإصلاح الأخير لم يتحقق -نسبيا- فيما يتعلق بتدعيم القيم العلمية والاجتماعية على مستوى بيئة التعليم العالي.

4- **النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع والذي مفــاده:** ما مدى تحقيق الأهداف المتعلقة بضمان تكوين نوعي (جودة) يتماشى مع الاحتياجات السوسيو إقتصادية للمجتمع ؟

وقد تم الاعتماد على المؤشرات التالية:

- مستوى الخريجين (الكفاءة)
- نوعية البحث العلمي
- خدمة المجتمع

تشير المعطيــــات الميدانيـــة إلى:

- أن أغلبية المبحوثين (66.67%) يؤكدون بأن المهارات المعرفية والأدائية التي يكتسبها خريج الجامعة غير ملائمة لسوق العمل، الجدول(30).
- أن الاهتمامات البحثية لمخابر البحث متجهة بشكل كبير نحو الدراسات الأكاديمية (49.24%)، بينما الملاحظ، قلة الدراسات التي تطلبها مختلف المؤسسات (12.12%)، الجدول(31)، وهو ما يؤشر إلى ضعف العلاقة بين المؤسسات البحثية ومختلف المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية.
- أن استراتيجية العمل على مستوى مخابر البحث ترتكز على الجهود والأعمال الفردية التي يقوم بها أعضاء المخبر في إطار اهتمامات المخبر (54.26%)، الجدول (32).
- أن نسبة (58.10%) من المبحوثين يرون بأن الجامعة بمختلف أنساقها لا تولي الاهتمام اللازم لقضايا ومشكلات المجتمع، (الجدول رقم 33). وهو ما يؤكد عزلة الجامعة عن محيطها السوسيواقتصادي.
- أن أغلبية المبحوثين (56.19%) يرون بأن مستوى البحوث والدراسات التي يقوم بها الطلبة ضعيف الجدول رقم (34).
- أن أغلبية المبحوثين (65.71%) يرون بأن مستوى المنشورات العلمية (مقالات دراسات، كتب،...) مقبول، لكنهم يشيرون إلى وجود بعض الإشكاليات خاصة مشكلة الطبع والنشر الجدول (35).
- أن أغلبية المبحوثين (88.57%) يعتقدون بأنه لا يوجد تنسيق بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، ويعود ذلك بشكل كبير إلى نقص التعاون من طرف هذه الأخيرة، وإلى غياب قوانين واضحة تنظم العلاقة بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية، الجدول (35).

- أن أغلبية المبحوثين (75.24%) يرون بأن الجامعة الجزائرية لا تتوفر على نظام للمساءلة والتقييم، مما يؤثر سلبا على نوعية أداء مختلف فئات المجتمع الجامعي، ويؤدي إلى تراجع القيم المتعلقة بجودة التعليم العالي. الجدول (37).

وعليه يمكن التوصل إلى النتيجة التالية:

أن هدف الإصلاح الأخير فيما يتعلق بضمان تحقيق تكوين نوعي (جودة) يتماشى مع الاحتياجات السوسيو إقتصادية للمجتمع لم يتحقق- إلى حد الآن بعد مرور حوالي 10 سنوات من تعميم تطبيق نظام LMD على مؤسسات التعليم العالي.

5- النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس والذي مفـــاده:ما مدى تحقيق الأهداف المتعلقة بتحسين الظروف المهنية والاجتماعية في بيئة التعليم العالي؟ وتم الاعتماد على المؤشرات التالية:

- الظروف المهنيـــة
- الظروف الاجتماعية

تشير المعطيات الميدانيـــة إلى:

- أن أغلبية المبحوثين (72.38%) يرون بأنه لا يوجد تنسيق بين الإداري والأكاديمي أثناء اتخاذ القرارات ذات الأهمية للجامعة الجدول(38).
- أن نسبة (60.00%) من المبحوثين يرون بأن سياســـة الترقية المتعلقـــة بهيئة التدريـــس موضوعية، وهي تعتمد بالأساس على الأقدمية في العمل (40.42%)، وعلى البحـــوث المنجزة (39.66%) الجدول (39).
- أن أكثر من نصف المبحوثين (54.29%) يعتقدون أن نظام التكوين المستمر الموجه لهيئة التدريس غير مفعل بشكل جيد، الجدول (40).
- أن أغلبية المبحوثين (75.24%) يعتقدون بأنه لا يوجد وضوح للحقوق والواجبات لدى الفاعلين في بيئة التعليم العالي، ويعود ذلك بشكل أساسي إلى غياب الالتزام بالقوانين (31.21%) وعدم وجود قنوات للاتصال والتشاور (30.06%) ، الجدول(41).
- أن أغلبية المبحوثين (70.48%) يؤكدون على عدم كفاية الراتب الحالي لسد حاجيات الأستاذ الجامعي، الجدول (42).

- أن أغلبية المبحوثين يؤكدون على أنه لا يوجد اهتمام بتقديم الحوافز لمختلف فئات المجتمع الجامعي، بسبب غياب نظام أو قانون واضح تقدم على أساسه الحوافز، كما يقرون بأنه لا توجد عدالة في تقديم الحوافز رغم قلتها، وهو ما يدل على أن أهم ركائز نجاح إصلاح التعليم العالي وفق منظور الجودة الشاملة غير موجود.

وعليه يمكن التوصل إلى النتيجة التالية :

إن الهدف المتعلق بتحسين الظروف المهنية والاجتماعية للأستاذ في بيئة التعليم العالي لم يتحقق أيضا، نظرا لبقاء النمط التسييرى والإداري القديم، وعدم الاهتمام بضرورات التجديد والتطوير.

خلاصة عامة للدراسة

خلاصة عامة للدراسة:

إن موضوع تقييم سياسات التعليم العالي في الجزائر، من المواضيع الهامة التي ينبغي على الباحثين خاصة في المجال السوسيولوجي أن يضطلعوا بها، لما لها من أهمية في الوقوف على مختلف الاختلالات التي تعيق حركية نظام التعليم العالي، وكذا الإنجازات المحققة التي يمكن تثمينها، ولذلك فإن هذه المحاولة البحثية نتوخى من خلالها استكشاف مختلف الأبعاد المرتبطة بالسياسة التعليمية في قطاع التعليم العالي وفق نظرة شمولية، تمكننا في المستقبل من تحديد التوجهات البحثية التي من الممكن تبنيها من أجل التعمق أكثر في هذا المجال البحثي الحيوي، رغم الصعوبات التي يتلقاها الباحث المبتدئ في مثل هذه المواضيع الحساسة، لذا فمن الطبيعي أن تواجهنا صعوبات في ضبط إشكالية تتمحور حول المواضيع المرتبطة بنسق اجتماعي حساس كالتعليم العالي لارتباطه الوثيق بسياسة الدولة في مجال التعليم والتكوين، وإعداد الأفراد بشكل فعال في المجتمع، وعلاقته بالتنمية في مفهومها الشمولي.

لذا فإن تقييم الإصلاح الذي تم تطبيقه في الجامعة الجزائري بتبني نظام الـــ LMD يعد مغامرة بحثية خاصة ما يتعلق بمدى توفر المعلومات والبيانات اللازمة لإجراء عمليات التحليل والتفسير والتقييم، وكذلك قلة الإمكانيات.

وبعد إجراء الدراسة النظرية التي حاولنا من خلالها تتبع مختلف مراحل تطور سياسات التعليم العالي في الجزائر، وذلك اعتقادا منا بأنه لا يمكن فصل المراحل الزمنية التي مر بها التعليم العالي في الجزائر عن بعضها بعض، وأن عملية التحليل والتفسير والتقييم يجب أن تكون في سياقها السوسيوتاريخي. وكذلك بعد إجراء الدراسة الميدانية على عينة من أساتذة بعض جامعات الشرق الجزائري، وفق منطق حاولنا من خلاله الوصول إلى المعلومات بطريقة تجعل الأساتذة متعاونين معنا خدمة لأغراض هذا البحث، فوجدنا ذلك بالفعل إلا أن بعض العراقيل والصعوبات المتعلقة بضيق الوقت والإمكانات المادية، وقلة الخبرة في ميدان البحث العلمي، جعلنا نعتقد أن مقاربتنا لهذا الموضوع لا تزال في نقطة البداية وتحتاج إلى مجهودات إضافية وإرادة قوية في خوض مثل هذه المواضيع.

إن النتائج المتوصل إليها خلال هذه الدراسة تدفعنا إلى التنبيه إلى أن تطبيق هذا النظام تواجهه صعوبات كثيرة تعيق ديناميكته وفعاليته التطويرية والتجديدية في قطاع التعليم العالي لذا وجب علينا لفت الانتباه إلى المسائل التالية:

1-ضرورة تحديد العراقيل والمعوقات على كافة المستويات (البيداغوجية، الإدارية، الوسائل المادية والبشرية .....) من أجل تقييم حقيقي للوضع القائم في الجامعة الجزائرية بهدف إعادة وضعها على طريق الريادة العلمية والاجتماعية.

2-محاولة نشر ثقافة الانفتاح والعمل الجماعي بين مختلف الفاعلين في بيئة التعليم العالي، متعلقة بتبادل الأفكار والاقتراحات وفق رؤية تتميز بالعمق والوضوح، لما لها من فائدة إيجابية على تطوير التعليم الجامعي في الجزائر.

3-على القائمين والمسؤولين على التعليم العالي أن يدركوا جيدا أهمية هذا القطاع في تحقيق التنمية بمفهومها الشمولي، لذا لابد من العمل على خلق بيئة جامعية تتسم بتقدير قيمة العلم والمعرفة، والعملية التعليمية – التعلمية وذلك من خلال:

- التكوين البيداغوجي المستمر لهيئة التدريس خاصة حديثي العهد بالتعليم الجامعي
- تنظيم لقاءات وندوات علمية .... إلخ، بهدف تبادل الأفكار والتجارب فيما يتعلق بأساليب وطرق التدريس والتكوين والاستفادة من التطورات الحاصلة بخصوص ذلك.
- الاهتمام بتوفير الوسائل التعليمية الحديثة المساعدة على عملية التدريس والتكوين والاستفادة قدر المستطاع من تكنولوجيا المعلومات والاتصال لخلق فضاءات للنقاش المعرفي والعلمي.

4-بالنظر إلى الدور المحوري للأستاذ الجامعي فعليه أن يضطلع بشكل إيجابي بالعمل التوجيهي والإرشادي الموجه للطلبة بهدف استرجاع نوع من الدافعية نحو التعليم.

5-الاهتمام بالبحث العلمي الجاد من مختلف الفاعلين (وزارة، جامعة، أساتذة، طلبة، مؤسسات اقتصادية واجتماعية..) والعمل على تأسيس قاعدة للبحث العلمي تستند إلى الكفاءة والجدارة. بتوفير الإمكانات المادية والبشرية والتنظيمية اللازمة لذلك.

قائمة المراجع

I- الكتب:

1- أحمد المهدي عبد الحليم، **التحديات التربوية للأمة العربية**، ط1، دار الشروق، بيروت،1999.

2- أحمد سالم الأحمر، **علم اجتماع الأسرة: بين التنظير والواقع المتغير**، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2004.

3- أحمد عبد الله وآخرون، **التعليم ومستقبل المجتمع المدني** ط1، مركز الجزويت الثقافي- المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية - الاسكندرية، 2001.

4- بلقاسم سلاطنية وعلي بوعناقة، **علم الإجتماع التربوي**، مدخل ودراسة قضايا المفاهيم، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، د ت.

5- بوفلجة غياث، **التربية ومتطلباتها**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993 .

6- تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1990.

7- حامد عمار، **في بناء الإنسان العربي، دراسات في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1977.

8- حامد عمار، **مواجهة العولمة في التعليم والثقافة**، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، 2000.

9- حسن البيلاوي، **في علم اجتماع المدرسة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1993.

10-حمدي علي أحمد، **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.

11-خالد عبد العزيز الشريدة وآخرون، **الديمقراطية والتربية في الوطن العربي** — أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية في كلية التربية —جامعة الكويت-، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، مارس 2001.

12-خضر زكريا، **نظريات سوسيولوجية**، ط1، دار الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1998.

13-رائد جميل عكاشة (محرر) **التكامل المعرفي أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي- فرجينيا- الولايات المتحدة الامريكية، 2012.

14-ريمون كيفي، لوك فان كمبنهود، **دليل الباحث في العلوم الاجتماعية**، ترجمة يوسف الجباعي، ط1، المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1998.

15-سامي محمد ملحم، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2002.

16-سعد الدين إبراهيم (تحرير)، **مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم**، ط1، منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن، 1979.

17-سعيد إسماعيل علي، **رؤية سياسية للتعليم**، عالم الكتب، القاهرة، 1999.

18-سعيد التل وآخرون، **قواعد الدراسة في الجامعة**، دار الفكر، عمان، 1997 .

19-سميرة أحمد السيد، **علم اجتماع التربية**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.

20-السيد الحسيني، **نحو نظرية اجتماعية نقدية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1985.

21-السيد علي شتا ، فادية عمر الجولاني، **علم الاجتماع التربوي** ، مكتبة الإشعاع، مصر، 1997.

22-شبل بدران، **التربية والمجتمع رؤية نقدية في (المفاهيم، القضايا، المشكلات)**، دار المعرفة الجامعية، ط1، الأزرايطة، الاسكندرية، 1999.

23-شبل بدران، جمال الدهشان، **التجديد في التعليم الجامعي**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000.

24-شبل بدران، حسن البيلاوي، **علم اجتماع التربية المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003.

25-شبل بدران، **ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي المعاصر**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،2000.

26-عبد الجواد بكر، **السياسات التعليمية وصنع القرار**، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2002.

27-عبد الرزاق جلبي ،**الاتجاهات الأساسية في نظرية علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الازرايطة، 2005 الإسكندرية.

28-عبد العالي دبلة، **الدولة رؤية سوسيولوجية**، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة،2004

29-عبد الغني عبود (تحرير)، **الإدارة الجامعية في الوطن العربي**، دار الفكر العربي، القاهرة،2007.

30-عبد القادر عبد الله عرابي، **المناهج الكمية والكيفية في العلوم الاجتماعية**، ط1، دار الفكر، دمشق، سوريا،2007.

31-عبد الكريم حرز الله، وكمال بداري، **نظام" ل.م.د"** ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.

32-عبد الله شريط، **المشكلة الإيديولوجية وقضايا التنمية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981.

33-عبد الله محمد عبد الرحمن، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، دار المعرفة الجامعية ،مصر 1991.

34-عبد الله محمد عبدالرحمن، **علم اجتماع التربية الحديث –النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية–**، الإسكندرية، 2000.

35-علي الدين هلال، **معجم المصطلحات السياسية**، مطبعة أطلس، مصر، 1994.

36-علي شريف، **إدارة المنظمات الحكومية**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 1999.

37-علي غربي وآخرون، **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، 1999.

38-فادية عمر الجولاني، **علم الاجتماع التربوي** ، مركز الإسكندرية للكتاب، 1997.

39-فضيل دليو (إشراف)، **العولمـــة والهوية الثقافيـــة**، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة قسنطينة، 2010.

40-لميـــاء السيد، **العولمة ورسالـــة الجامعـــة**، الدار المصرية اللبناني، القاهرة، 2002.

41-لويس لوغران، **السياسات التربوية**، ترجمة تمام الساحلي، ط1،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1990.

42-ماجد محمد الخياط، **أساسيات البحوث الكمية والنوعية في العلوم الاجتماعية**، دار الراية للنشر، عمان الأردن، 2009.

43-محمد الخطيب، **الإدارة الجامعية: دراسات حديثة**، ط 1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، 2006.

44-محمد العربي ولد خليفة، **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 1989.

45-محمد شفيق، **البحث العلمي: الخطوات المنهجية لإعداد البحوث العلمية**، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 1985.

46-محمد منير مرسي، أصول التربية، عالم الكتب، القاهرة،2001.

47-محمود عباس عابدين، **قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية**، ط،1 الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.

48-مراد بن أشنهو، **نحو الجامعة الجزائرية: تأملات حول مخطط جامعي**، ترجمة عايدة بامية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية،1991.

49-مصباح عامر، **علم الاجتماع، الرواد والنظريات**، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

50-مصطفى خلف عبد الجواد، **نظرية علم الاجتماع المعاصر**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009.

51-مصطفى عمر التير، **مساهمات في أسس البحث الاجتماعي**،ط2، معهد الإنماء العربي، بيروت، لبنان،1998.

52-مصطفى محسن، **التربية وتحولات عصر العولمة: مداخل للنقد والاستشراف**، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

53-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **متطلبات إستراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي**، حلقة دراسية نظمت بمسقط، مارس 1979، وحدة الطباعة والنشر بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،1980.

54-موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية:تدريبات عملية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر،2004.

55-ناصر يوسف، **دينامية التجربة اليابانية في التنمية المركبة، دراسة مقارنة بالجزائر وماليزيا**، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت، لبنان، 2010.

56-نواف أحمد سمارة، وعبد السلام موسى العديلي، **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان 2008.

57-نيكولا تيماشيف، **نظرية علم الاجتماع، طبيعتها وتطورها**، ترجمة:محمود عودة، وآخرون، ط6، دار المعارف، القاهرة، 1980.

58-هادية محمد أبو كليلة، **البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية: بحوث ودراسات**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2001.

II-المجلات والدوريات:

1- إبراهيم حسن الشافعي، تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، السعودية، 1986، العدد25.

2- إبراهيمي الطاهر، الجامعة الجزائرية ورهانات العولمة، **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية**، جامعة باتنة، العدد 08، جوان 2003.

3- بوساحة نجاة، إشكالية إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة بسكرة العدد 08 جوان 2012.

4- حسان الجيلاني، التربية وتحدي العولمة، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد21، مارس 2011.

5- زمام نورالدين، الجامعة والبحث العلمي في ظل تقسيم العمل الدولي الراهن، **الجامعة الجزائرية والتحديات الراهنة**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، العدد الثاني سبتمبر 2006.

6- عبد الباسط هويدي، عبد اللطيف قنوعة، تأثيرات العولمة على المنظومة التعليمية الجامعية في ميدان العلوم الاجتماعية، **مجلة العلوم الإنسانية**، العدد 31/30، جامعة بسكرة، ماي 2013.

7- عبد الحميد جفال، آثار العولمة على النظام التربوي الجزائر، **العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، العدد الأول، ديسمبر 2005.

8- عبد الفتاح حجاج، السياسة التعليمية: طبيعتها ومبرراتها وخصائصها، **مجلة جامعة قطر**،المجلد6، مركز البحوث التربوية، 1983.

9- عبد المنعم علي الحسني، دور التعليم العالي في التنمية العربية حتى سنة 2000، **مجلة دراسات عربية**، لبنان، 1998، العدد5.

10-العربي فرحاتي، الجامعة الجزائرية من أزمة التحديث إلى محنة العولمة، **الجامعة الجزائرية والتحديات الراهنة**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، العدد الثاني سبتمبر 2006.

11-محمود سمايلي، دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي بالمؤسسة الجامعية الجزائرية، **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة سطيف 2، العدد 16 ديسمبر 2012،

12-مساك يمينة، علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية بين البرامج الأكاديمية والواقع الاجتماعي، **دراسات اجتماعية وتربوية**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، العدد الرابع، 2009.

13-مصمودي زين الدين، استراتيجية التكتل في الأنظمة التعليمية العربية في ظل العولمة – حالة البحث العلمي، **الجامعة الجزائرية والتحديات الراهنة**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، العدد الثاني سبتمبر 2006

14-نادية يوسف كمال، اتجاهات حديثة في صنع السياسة التعليمية، **مستقبل التربية العربية**، المجلد السابع، العدد 20، المركز العربي للتعليم والتنمية، المكتب الجامعي الحديث، الازرايطة –الاسكندرية- مصر، 2001.

III- الملتقيات:

1-صليحة رقاد، لعكيكزة ياسين، **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: صور مقترح لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية**، الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي :تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والإستشراف، جامعة 20 أوت سكيكدة، 10 و11 نوفمبر، 2012.

IV- الرسائل والمذكرات الجامعية:

1-أسماء هارون، **دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية – تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام** LMD- رسالة شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص تنمية الموارد البشرية، قسم علم الاجتماع، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2009/ 2010.

2-سامية كواشي، **العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية** مذكرة ماجستير في علم اجتماع تنظيم وعمل، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة باتنة، 2005.

3-سلمى الإمام، **صنع السياسة العامة في الجزائر- دراسة حالة السياسة التعليمية الجامعية 2007/1999،** مذكرة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، قسم العلوم السياسية، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، السنة الجامعية 2008/2007 .

4-لوشن حسين، **القواعد التربوية لنظام التعليم الثانوي وفعاليتها في تنمية المهارات الاجتماعية للمكونين،** أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتورى قسنطينة، 2004/2003.

5-مامري جميلة، **مكانة ودور الباحث في نسق البحث العلمي في الجزائر**، رسالة ماجستير في علم الإجتماع الثقافي، جامعة الجزائر، 2001.

6-محمد بوقشور، **النظام التعليمي والتنمية في الجزائر دراسة سوسيولوجية**، أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، 2009 /2010.

V- التقارير والوثائق الرسمية:

1- المجلس الأعلى للتربية، **التقرير التقويمي عن السياسة الوطنية للتربية والتكوين**، الجزائر، نوفمبر 1999

2- المجلس الأعلى للتربية، **تطوير المنظومة التربوية والنهوض بالبحث العلمي في برنامج الحكومة**، الجزائر، 1997.

3- البنك الدولي، **تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا "الطريق غير المسلوك – إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا"**، 2007.

4- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **الجريدة الرسمية**، العدد 24 ، 1999.

5- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **الجريدة الرسمية**، مراسيم تنظيمية، العدد 60، 1998.

6- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **إصلاح التعليم العالي**، 2007.

7- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **ملف إصلاح التعليم** العالي، 2004.

8- رئاسة الجمهورية الجزائرية، **المنظومة التربوية "تقييم وآفاق"** الجزائر، 1993.

9- مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في البلدان العربية، بيروت، **المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، انجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته** (1998-2009)، التقرير الإقليمي، 2009.

10-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **إصلاح التعليم العالي**، الجزائر،1996 -1997.

11-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كتاب إصلاح التعليم العالي، الجزائر، المطبعة الرسمية، 1971.

VI- المواقع الإلكترونية:

1-بطاقة تقنية حول جامعة محمد خيضر بسكرة- جانفي 2013.

http://www.univ-biskra.dz/index.php?option=com_content&view=article&id=331&Itemid=193

2-بطاقة تقنية حول جامعة الحاج لخضر-باتنة، مصلحة التنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية نيابة الجامعة للعلاقات الخارجية والتعاون والتنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية.

http://www.univ-batna.dz/images/relation/fiche_tech_univ_2010.pdf

3-بطاقة تقنية حول المركز الجامعي ميلة- ديسمبر2012

http://www.centre-univ-mila.dz/a/AR/index.php?pg=lecentre

4-بيانات ومعطيات حول جامعة سطيف 02، مستخرجة من الموقع: جانفي 2013

http://www.univ-setif2.dz/index.php?lang=ar

5-بطاقة تقنية حول جامعة المسيلة- ديسمبر2012

http://www.univ-msila.dz/umvfr/index.php/presentation/universite-de-msila.html

6-بطاقة تقنية حول جامعة أم البواقي- جانفي2013

http://www.univ-oeb.dz/index.php/presentation/bienvenue.html

7-بطاقة تقنية حول جامعة خنشلة- فيفري 2013

http://www.univ-khenchela.dz/index.html

8-يوسف سيد محمود عيد، اتجاهات حديثة لتطوير التعليم الجامعي.

*http://faculty.ksu.edu.sa/Youssefsayed/DocLib3.*الجامعي20%التعليم/doc(18/05/2012- 15 :00)

الملاحق

وزارة التعليـــم العالـــــي والبحــث العلمــي

جامعـــــة محمد خيضـــر بسكـــرة

كليــة العلــوم الإنسانيـــة و الاجتماعيــة

قســم العلــوم الاجتماعيــة

شعبــــــة علم الاجتمـــاع

إستمـــــارة استبيـــــان

الموضوع

سياســات التعليــم العالي في الجزائــر

- دراسة ميدانية في بعض جامعات الشرق الجزائري-

رسالــة مكملــة لنيــل شهادة الماجستيــر في: علــم اجتماع التربيــة

إعداد الطالب الباحث:

- بن اسباع حسان

إشراف الأستاذ الدكتور:

- حسان الجيلاني

ملاحظـــة: المعلومات الواردة في إستمـــارة الاستبيـــان موجهة لخدمة أغراض الدراسة السوسيولوجية.

السنـــــة الجامعيـــة:2013/2012

دعوة للتعاون:

يتوجه الطالب الباحث، المعني بإنجاز الدراسة الموسومة بعنوان: **سياسات التعليم العالي في الجزائر**، إلى السادة الأساتذة الأفاضل، بالتجاوب مع الأسئلـــة التي تضمنتها استمـــارة الاستبيـــان، وذلك قصد خدمة البحث العلمي، وتقديم المعلومات والحقائق القيمة، التي تفي في المستقبل القريب بالغرض المطلوب.

وانطلاقا من هذا المبدأ العلمي، والإرادة الخالصة في معالجة هذا الموضوع الحيوي، سوف يكون أملي أن أجد التعاون الكبير من قبلكم.

تقبلوا مني أبلغ عبارات التحيـــة والاحترام والتقديـــر.

داعين من الله السداد والتوفيق.

- بيانات شخصيـــة:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن :.................. سنة

3- الجامعة:..............الكلية: ....

4- القسم: .... الشعبة:...

5- التخصص العلمي: ....

6- الرتبة العلمية: ....

7- الأقدميـــة في العمل: ....سنة

المحور الأول: بيانات حول تقييم ظروف وسياق إصلاح التعليم العالي بالاعتماد على نظام LMD

8- أي من الاعتبارات التالية في اعتقادك تحكم إصلاحات التعليم العالي ؟

- إيديـــولوجيـــة ☐
- علمية بيداغوجية ☐
- السياق العالمي (عولمة التعليم) ☐
- أخرى تذكر:..

....

9- حسب اطلاعك وخبرتك، عند الإعداد لتطبيق نظامLMD هل تم مراعاة وبشكل جيد؟

- خصوصية المجتمع الجزائري (إقتصادية، اجتماعية، ثقافية...) ☐
- الإمكانـــات الماديـــة والبشريـــة المتاحـــة ☐
- إستشارة الأساتذة ،والطلبة، والخبراء في مجال التعليم العالي ☐
- متطلبـــــات سوق العمـــل ☐

أخرى تذكر:...

10- في تقديرك، هل تطبيق نظام الـــ LMD ضرورة فرضتها؟

- إختلالات النظام الكلاسيكي ☐
- ضغوط العولمة (عولمة التعليم) ☐
- ضرورة الإصلاح والتجديد ☐

ضرورات أخرى تذكر:..

....

11- هل تعتقد أن زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي يؤثّـــر سلبا على مستوى التعليم والتكوين في الجامعة ؟

نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة بـــ "نعم"، كيف يمكن الرفع من المستوى العلمي للطلبة الوافدين على التعليم العالي؟

- تنظيـــــم امتحانـــــات للانتقـــاء والقبـــــول ☐
- ضبط معدلات القبول وفق طبيعة التخصصات ☐
- التشديد في معايير التقييم في امتحان شهادة البكالوريا ☐
- تفضل بتقديم تصور آخر:...

....

12- حسب تقديرك، هل تطبيق نظام LMD تم في الوقت المناسب؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بـــ" لا"، إلى ما يعود ذلك في رأيك؟

- عدم وجود تصور واضح لمستقبل التعليم العالي على مستوى السياسات العامة ☐
- عدم وجود رؤية واضحة لدى المسؤولين على القطاع لطبيعة المشكلات المطروحة ☐
- عدم الاهتمام بمواكبة التطورات العالميـــة في مجال التعليـــم العالي ☐
- نقص الكفـــاءة وعدم وجود إمكانيات بشريـــة مؤهلـــة ☐
- أسباب أخرى تذكر:..

....

13-هل تعتقد أنه تم إعداد الأستـــاذ بقدر كاف وفعال للمساهمة في تطبيق نظام LMD ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ "لا"، إلى ما يعود ذلك؟

- عدم فهم كيفية تطبيق هذا النظام ☐ - غياب قاعدة تكوين في هذا السياق ☐
- غياب الحوافز المادية والمعنوية ☐ - عدم توفر بيئة جامعية ملائمة للعمل ☐
- أسباب أخرى تذكر:..

....

14- في تقديرك وحسب خبرتك، هل مستوى التكوين في الجامعة؟ - في تراجع ☐ - في تحسن ☐ في استقرار ☐

- إذا كان في تراجع، ما الذي أدى إلى ذلك حسب رأيك؟

- تراجـــع مستـــوى الأساتـــــــــذة ☐
- عـــدم ملاءمـــــة البرامـــج والمناهـــج ☐
- تراجع القيمـــة المجتمعيـــة للعلم والتعليـــم ☐

أسباب أخرى أذكرها من فضلك:...

....

المحور الثاني: بيانات حول تطوير وتحديث مناهج التعليم العالي

15-هل تم تحيين وتأهيل مختلف البرامج التعليمية وفق نوعية التخصصات المدرّسة؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بـ "نعم"، فهل تم ذلك من خلال:
  - جعل المضامين مواكبة للتطورات العلمية ☐
  - حذف بعض المضامين التي ليس لها أهمية ☐
  - جعل البرامج متوازنة بين الجانب النظري والتطبيقي ☐
- أخرى تذكر:..

....

- إذا كانت الإجابة بـ" لا"، ما هي الأسباب حسب رأيك؟...

....

16- هل تعمل المناهج المعتمدة في التكوين على تطوير المهارات المتوقع من الطالب اكتسابها؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بـ"نعم"، فهل ذلك ينعكس على الجوانب:
  - الأدائية ☐
  - العلمية/ المعرفية ☐
  - السلوكية والأخلاقية ☐
  - الإبداعية والإبتكارية ☐
- جوانب أخرى أذكر ها...
- إذا كانت الإجابة بـ"لا"، أين يكمن الخلل حسب رأيك؟..

....

17-في اعتقادك، هل حققت المنظومة التعليمية وظيفتها في تطوير القدرات النقدية والإبداعية لدى الطالب؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بـ" نعم"، فهل ذلك يعود:
  - جودة المضمون والوسائل التعليمية ☐
  - بذل الأساتذة لمجهودات إضافية لتحقيق ذلك ☐
  - انخراط الطالب بشكل إيجابي في العملية التعليمية ☐
  - توفر روح العمل الجماعي ☐

إجابة أخرى تذكر:..

....

- في حالة الإجابة بـ"لا"، هل يعود ذلك إلى:
  - عدم تطبيق المناهج بشكل جيد ☐
  - عدم توفير فرصة كافية للطالب لطرح أفكاره ☐
  - غياب التوافق بين ما يدرس وما هو واقعي ☐
  - تراجع الدافعية نحو التعلم ☐

تفضل بذكر أسباب أخرى إن وجدت..

18-هل تعتقد أن البرامج المعتمدة تحتوي على قدر كاف من المضامين الموجهة للتربية الأخلاقية والسلوكية؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ" لا"، بما تفسر ذلك؟ ....

....

....

19- هل هناك تكييف وتطوير في طرق التدريس؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ "لا"، إلى ما يعود ذلك في رأيك؟

- ضعف قدرات الأستاذ البيداغوجية ☐
- قلة إمكانيات ووسائل التدريس ☐
- عـــدم وضـــوح البرامــــــج ☐
- اكتظاظ الأقسام الدراسيــــــة ☐
- عدم مشاركة الطالب بصفة إيجابية في العملية التعليمية ☐

أسباب أخرى أذكرها من فضلك:..

....

20-ما هي الطرق التي تعتمد عليها أثناء عملية التدريس؟

- التقليديــــة (الإلقاء/ المحاضرة) ☐
- الحواريــــة / النقدية ☐

- طرق أخرى أذكرها:..

21-ما هي الوسائل التي تستعملها لتقديم الدروس؟

دتاشو (DATA SHOW) ☐ الإملاء ☐ المطبوعات ☐

أخرى أذكرها: ....

22-هل هناك اهتمام بتجديد وتحديث مصادر المعلومات (قواعد البيانات) والكتب المتخصصة على مستوى المكتبات؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ "لا"، إلى ما يعود ذلك ؟..

....

....

23-هل يتوفر قسمكم على شبكة الانترنيت بشكل كاف؟ نعم ☐ لا ☐

24- هل تستخدم شبكة الانترنيت لغرض :

- تحييـــن وتجديد المعارف في مجال التخصص ☐
- التواصـــــل مع الطلبـــــــة ☐
- مصدر مهـــم لإعـــداد الدروس ☐
- فتح نقاشـــات علمية مع الآخرين ☐

- أغراض أخرى تذكر:..

....

25- حسب رأيك، هل تتم الأعمال التطبيقية والتدريبية الموجهة للطلبة بشكل جيد؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ"نعم"، ما هي الطرق الأكثر استعمالا؟

- حصص تطبيقيـــة كلاسيكية ☐
- خرجـــــات ميدانيـــــــــة ☐
- تدريبات/ تجارب في ورشات مناسبة ☐
- تربصات بمختلف المؤسســـات ☐
- أخرى تذكر..

....

إذا كانت الإجابة بـــ"لا"، فهل يؤثر ذلك على مستوى التكوين حسب رأيك؟......................................

....

26-أثناء عملية تقييم وتقويم مستوى الطالب هل تعتمد على:

- قدرة الطالب على استرجاع واستظهار المعلومـــات ☐
- قدرة الطالب على توظيف المعلومات والمهارات المكتسبة ☐
- التقييم المستمـــر لنشاطات وأعمـــال الطالب ☐
- قدرة الطالب على التحليـــــــل والتركيـــــب ☐

أخرى تذكر:..

....

المحور الثالث: بيانات حول القيم السائدة في بيئة التعليم العالي:

27-هل تعتقد أن العمل ضمن الفريق البيداغوجي يتم بشكل جيد ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ "لا" ما هي الأسباب حسب رأيـــك ؟

- للإعتقاد بأنه يحد من الحرية الأكاديمية الشخصيـــة ☐
- لغيـــاب روح التعـــــاون الجمـــاعي ☐
- لأنه يشجع على الاتكالية والتملص من المسؤولية ☐

أسباب أخرى تذكر:..

....

28-كيف تنظر إلى حضور القيم التالية في بيئة التعليم العالي؟

القيـــم	ضعيف	مقبول	جيد
روح الإبداع			
الدافعية نحو الإنجاز			
تقدير قيمة الوقت			
الدقة والإتقان في العمل			
روح النقد			
الاهتمام بقضايا المجتمع			
إحترام وتقدير الآخرين			

29-هل تعتقد أن الاتجاهات السائدة حاليا في الجامعة تتسم بـــ:

- السلبيـــة ☐
- الإيجابية ☐
- اللامبـــالاة ☐

- لماذا حسب رأيك ؟

....

....

....

....

....

30- كيف تقيّم تمتع الأستاذ الجامعي بالقيم الأكاديمية الآتيـــة ؟

القيـــم	ضعيف	مقبول	جيد
تقصي الحقائق العلمية بفكر ناقد			
الأمانة العلمية			
الصرامة في اختيار مصادر المعلومات			
تقبل الرأي المخالف			

31- حسب رأيك، هل يتمتع الأستاذ بالحرية الأكاديمية الكاملة أثناء ممارسته لوظائفه؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ"نعم" فهل ذلك يبرز من خلال الحرية في:

- اختيار ودراسة الإشكاليات التي يراها ذات أهمية؟ ☐
- اختيـــــار طرق التدريـــس المناسبـــة ☐
- اختيار بعض المواضيع التي يراها مناسبة للمقياس المدرس ☐

جوانب أخرى، أذكرها...

....

إذا كانت الإجابة بـــ "لا"، لماذا حسب رأيك؟...

....

32- هل أنت راض على مكانة الأستاذ الجامعي في المجتمع الجزائري؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا حسب رأيك؟

....

....

....

المحور الرابع: بيانات حول جودة مخرجات التعليم العالي ؟

33-هل تعتقد أن المهارات المعرفية والأدائية التي يكتسبها خريج الجامعة ملائمة لسوق العمل ؟ نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

إذا كانت الإجابة بـــ" نعـــم"، فهل يتعلق ذلك بـــالجوانب الآتية:

- الدقـــــة والإتقـــــــــان ☐
- سرعـــــــــــــــة الأداء ☐
- القدرة على التطوير والتجديد ☐
- حسن التعامل مع مختلف المواقف ☐

جوانب أخرى أذكرها من فضلك:..

إذا كانت الإجابة بـــ" لا لماذا ؟...

....

34- في اعتقادك، هل الاهتمامات البحثية على مستوى مخابر البحث متوجهـــة إلى؟

- دراسة المشكـــلات المجتمعيـــــة ☐
- دراسات بطلب من مختلف المؤسسات ☐
- دراســـــــات أكاديميـــــة ☐

- إهتمامات أخرى أذكرها من فضلك...

35-حسب اطلاعك، هل العمل على مستوى مخابر البحث يرتكز على:

- العمل ضمـــن فريـــق بحث ☐
- التعاون مع مؤسسات بحثية أخرى ☐
- أعمال بحثية فردية في إطار اهتمام المخبر/ المركز ☐

أخرى أذكرها :..

36-حسب معلوماتك واطلاعك، هل هناك اهتمام من الجامعة بقضايا ومشكلات المجتمع ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ"نعم"، فهل يتم ذلك من خلال؟:

- الدراسات والبحوث العلمية ☐
- ندوات وملتقيات علمية ☐
- أيام دراسية وإعلامية ☐
- لقاءات جوارية تحسيسية ☐
- التنسيق مع السلطات المحلية والوطنية ☐

- أخرى تذكر: ....

إذا كانت الإجابة بـــ"لا"، لماذا حسب رأيك ؟...

....

37-كيف تقيّم مستوى البحوث والدراســـــات التي يقـــوم بها الطلبـــــة؟

ضعيف ☐ مقبول ☐ جيد ☐

لماذا حسب رأيك؟...

....

38-كيف تقيم مستوى المنشورات العلمية (المقالات، البحوث والدراسات، الكتب...)

ضعيف ☐ مقبول ☐ جيد ☐

لماذا حسب رأيك؟...

....

39- حسب رأيك، هل هناك تنسيق بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ "نعم"، فهل يتم ذلك عن طريق؟

- إقامـــــة تربصـــــات ميدانيــــــة ☐
- خرجـــــــات علميــــــــــة ☐
- تقديم دراسات واستشارات لهذه المؤسسات ☐
- توظيف المتخرجين من الجامعــــــــة ☐

إذا كانت الإجابة بـــ"لا " فهل يعود ذلك إلى :

- غياب قوانين واضحة لتنظيم هذه العلاقـــة ☐
- عدم تفعيـــل القوانيـــن في هـــذا المجـــــال ☐
- نقص التعاون من طرف المؤسسات الاقتصادية ☐
- نقص الاهتمام من المسؤولين على الجامعـــة ☐

أسباب أخرى أذكرها...

40-يتطلب نظام الجودة وجود نظام للمساءلة والتقييم، فحسب اطلاعك، هل هذا متوفر في الجامعة الجزائرية؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ" نعم"، فهل يمس الجوانب؟

- الإدرايـــــــــــة ☐
- البيداغوجيـــــة والعلمية ☐
- نوعية البحوث والدراسات ☐
- نوعية التكوين ☐

جوانب أخرى أذكرها:...

....

إذا كانت الإجابة بـــ" لا"، فهل تعتقد أن ذلك يؤثر سلبا على تحقيق أهداف الجامعة الجزائرية؟ نعم ☐ لا ☐

إجابة أخرى تفضل بذكرها:..

المحور الخامس: بيانات حول الظروف المهنية والاجتماعية للعمل داخل الجامعة؟

41-هل هناك انسجام وتنسيق بين الإداري والأكاديمي أثناء اتخاذ القرارات ذات الأهمية للجامعة ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـــ "نعم"، فهل ذلك يتعلق بالقرارات المتصلة بـــ:

- التسيير البيداغوجي والعلمي ☐
- التسيير الإداري ☐
- العلاقة مع البيئة المحيطة ☐

أخرى تذكر:..

إذا كانت الإجابة بـــ"لا"، بماذا تفسر ذلك؟ ....

....

42-هل تعتقد أن سياســـة الترقية المتعلقة بهيئة التدريس موضوعية ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بـــ "نعم"، فهل تعتمد على :

- الكفــــاءة التدريسيـــة ☐
- الأقدميــــة في العمـــــل ☐
- البحوث والدراسات المنجزة ☐

معايير أخرى أذكرها..

- إذا كانت الإجابة بـــ"لا"، لماذا حسب رأيك؟..

....

....

43- حسب رأيك، هل يتم تفعيل نظام التكوين المستمر لهيئة التدريس بصفة جيدة ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ"نعم"، فهل يعتمد على :

- تربصـــات بالخارج ☐
- تربصات بالمؤسسات الوطنية ☐
- دورات تكوينيـــة ☐
- ملتقيـــات وندوات ☐

- أخرى أذكرها ....

إذا كانت الإجابة بـــ "لا" لماذا حسب رأيك؟...

....

44-هل تعتقد أن هناك وضوح للحقوق والواجبات لدى الفاعلين في بيئة التعليم العالي ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ "لا"، إلى ما يعود ذلك ؟

- غيـــاب قانون واضـــــــح ☐
- عدم الالتـــزام بالقوانيـــــن ☐
- نقص الوعي لدى فئات المجتمع الجامعي ☐
- عدم وجود قنوات للاتصال والتشاور بين الفاعلين في الجامعة ☐
- أسباب أخرى أذكرها ....

....

45-هل الراتب الحالي للأستاذ الجامعي كاف لسد حاجياته؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

46-هل هناك اهتمام بتقديم الحوافز لجميع الفئات داخل الجامعة ؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

إذا كانت الإجابة بـــ"نعم"، فهل يتعلق الأمر بـــ:

- الحوافز المادية أكثر (العلاوات والمنح ...) ☐
- الحوافز المعنوية أكثر(الإشادة بحسن الأداء...) ☐

47- هل تعتقد أن هناك عدالة في تقديم الحوافز؟ نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

إذا كانت الإجابة بـــ"لا"، فما هي الأسباب حسب رأيك ؟...

....

الملخص:

تعتمد تنمية المجتمع وتحديث مختلف بنياته إلى حد كبير على مدى نجاعة وفعالية النظام التعليمي والتربوي، وذلك من خلال تنمية قدرات الأفراد ومهاراتهم المعرفية والأدائية. لذا فإن هذه الفعالية ترتبط بشكل أساسي بمدى القدرة علـــى وضـــع وضبط سياسة تعليمية تستند إلى أسس علمية وواقعية في إطار الخصوصية المجتمعية، ومراعاة الإمكانات المتاحة، وباعتبار التعليم العالي قمة الهرم التعليمي والركيزة الأساسية في إعداد الثروة البشرية، فإن مسألة إخضـــاعه لعمليـــات التطـــوير والتجديـــد والإصلاح وفق ما تتطلبه مختلف التغيرات (الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية ...) على المستوى المحلـــي والـــوطني والإقليمـــي والعالمي تعد عملية ضرورية.

لذا من المهم فهم طبيعة سياسات التعليم العالي في الجزائر في سياقها السوسيوتاريخي، من حيث المنطلقـــات والأطـــر المرجعية، والأهداف، ومحاولة الكشف عن مدى تحقيقها للأهداف المتصلة بالبيئة الجامعية ومدى اتساقها مع خصوصية المجتمع الجزائـــري.

خاصة و أن الأهداف التي وضعها الإصلاح الأخير والمتمثلة أساسا في القضاء على الاختلالات التي كان يتميـــز بهـــا النظـــام الكلاسكي عن طريق خلق بيئة جامعية يمكن من خلالها تدعيم وتطوير مختلف القيم المتعلقة بالعمليـــة التعليميـــة والتكوينيـــة، وتحقيق تكوين نوعي يتناسب مع الاحتياجات السوسيو اقتصادية للمجتمع، وتأسيس قاعدة للبحـــث العلمـــي لم تتحقـــق بالمستوى المطلوب بعد عقد من الزمن مرّ على تطبيق الإصلاح.

Résumé :

Le développement sociétale et la modernisation de ses différentes structures trouve son fondement et origine dans l'efficience et l'efficacité du système d'enseignement et d'éducation à travers le développement des capacités des individus et de leurs compétences ainsi que leurs performances cognitives. Par conséquent, cette efficacité est liée principalement en mesure des capacités de définir et ajuster une politique éducative fondée sur des motifs scientifiques et réalistes selon les spécificités de la communauté, tout en tenant compte aussi des ressources disponibles. Et étant donné que l'enseignement supérieur représente le sommet de la pyramide d'éducation et le fondement de base pour le développement du capital humain , certes la question de le soumettre au processus d'évolution et de reconduction et de réforme que nécessite les divers changements (sociaux, économiques, culturels etc..) au niveau local, national, régional et mondial reste un processus suffisamment nécessaire et très important.

Il est donc bien important de comprendre la nature des différentes politiques d'enseignement supérieur Algérienne et leur contexte socio-historique, en termes de démarches, cadres de références et objectifs ; ainsi d'essayer de détecter le degré de réalisation des objectifs liés à l'environnement universitaire dans la mesure de sa compatibilité avec la spécificité de la société algérienne.

Surtout que les objectifs fixés par la dernière réforme, représentés principalement par la disqualification des déséquilibres qui a caractérisé le système classique en créant un environnement universitaire à partir duquel est consolider et développer les différentes valeurs du processus éducatif et de formation, n'on pas été concrétisés selon ce qui est requis après plus d'une décennie sur l'application de la réforme, ce qui le démontre aussi, les difficultés de parvenir à une formation qualitative relative aux besoins socio-économique de la société, et l'établissement d' une base pour la recherche scientifique.